



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La participación de lxs niñxs en la gestión escolar y en el espacio público

Un estudio histórico-etnográfico

Autor:

Rodríguez Bustamante, Lucía

Tutor:

Batallán, Graciela

2022

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas.

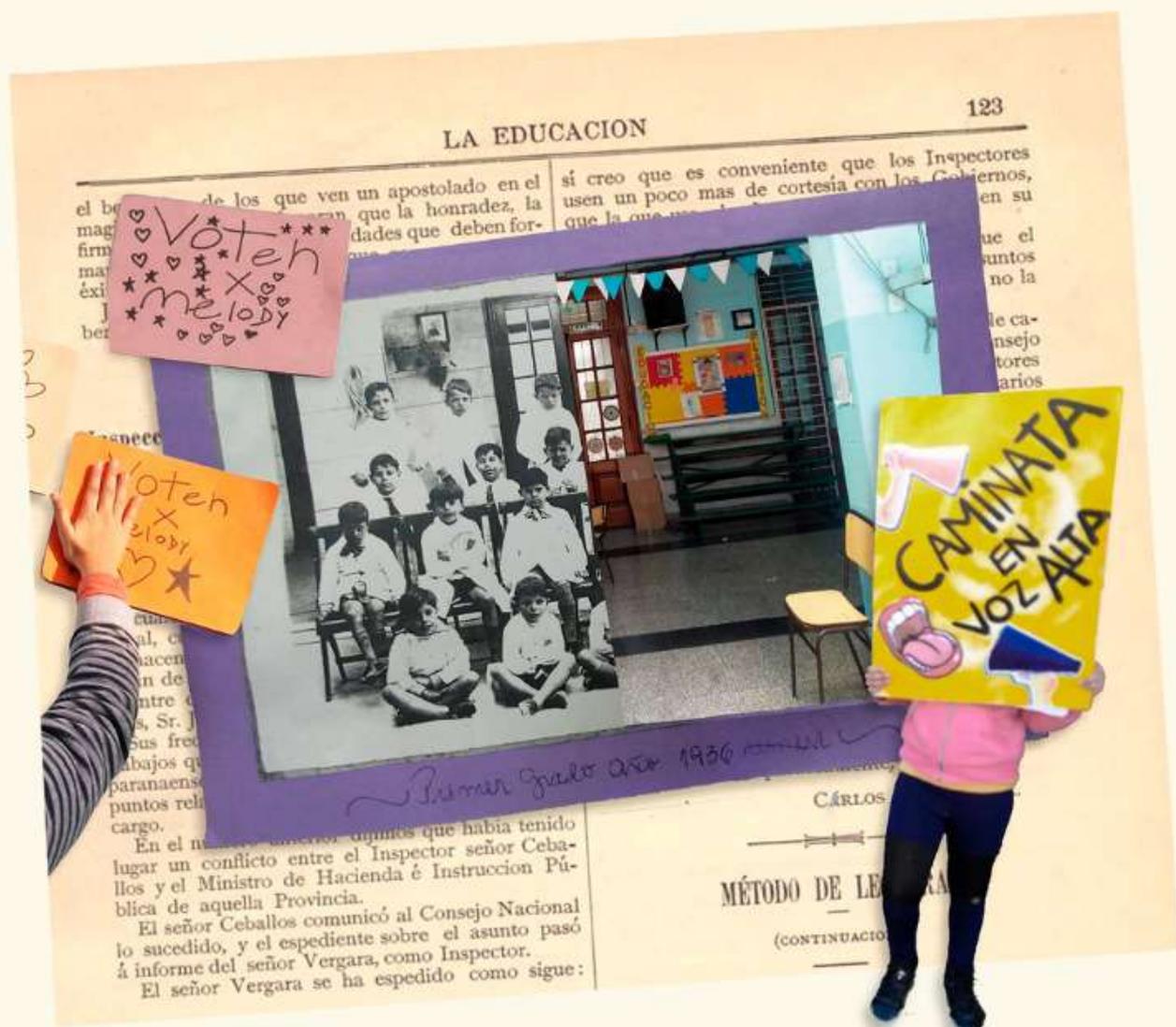
Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

La participación de lxs niñxs en la gestión escolar y en el espacio público: un estudio histórico-etnográfico.



Doctoranda: Prof. Lucía Rodríguez Bustamante
DNI: 33.442.399

Directora y Consejera de estudios UBA: Dra. Graciela Batallán
Co-directora: Dra. Victoria Gessaghi

Febrero 2022

A Silvana, por la generosidad de su mirada,
por la inmensidad de su humanidad.

A Ludmi, por la calidez de su llegada inesperada,
por las aventuras que vendrán.

AGRADECIMIENTOS

A todxs lxs niñxs que me permitieron pasar tiempo con ellxs, que me compartieron sus más asombrosos descubrimientos y me hicieron las preguntas más agudas, que posibilitaron que esta tesis se haga y crezca.

A las maestras, maestros, promotoras, y promotores, directivas y coordinadoras de los distintos espacios en los que desarrollé esta investigación, por su generosidad y confianza, por haberme dado la oportunidad de aprender la profundidad y complejidad de su tarea cotidiana.

Agradezco con profundo amor y admiración a Silvana Campanini. El corazón de esta tesis lo encontré conversando con ella, tratando de responder a sus preguntas agudas, en ese espacio de confianza, reconocimiento y respeto que creaba para que yo, como tantxs otrxs, nos animemos a pensar con libertad.

A mi directora, Graciela Batallán, le agradezco por su generosidad infinita, por haberme dado la oportunidad de aprender de este oficio a la par, escribiendo y reescribiendo, por el compromiso profundo en cada señalamiento y devolución, por no dejarme rendir ante el tedio, por haberme contagiado la pasión por esta profesión, por su convencimiento y trabajo incesante desde hace tantos años por el crecimiento del campo de la Antropología y la Educación, al que espero poder contribuir.

A mi co-directora, Victoria Gessaghi, por su calidez, por su confianza, por su aliento constante, condimentos que fueron fundamentales para poder exorcizar la hoja en blanco y largarme a escribir. Por su disposición, escucha y lectura atenta, por compartirme su sensibilidad antropológica para ver algo más, ahí donde parecía que solo había “ruido” .

A la escuela pública, a la Facultad de Filosofía y Letras y a la Universidad de Buenos Aires, a esta última, no solo por mi formación gratuita de grado y posgrado, sino por haberme otorgado una beca que hizo posible realizar esta investigación, porque como dijera Virginia Woolf, para escribir una mujer necesita “dinero y un cuarto propio” .

A mis compañerxs del equipo UBACyT, Elías, Gaby, Iara, Mónica y Lourdes quiénes me acompañaron en el crecimiento de esta investigación y con quienes compartí tantos años de aprendizaje en el oficio de esta profesión .

A Ritta, por su sensibilidad, por su ojo mágico para mostrar el mundo, por ser mi compañera de tantos proyectos en esta vida académica y más.

A todxs mis compañerxs y profesorxs del Programa de Antropología Educación, de quienes aprendí como estudiante, y más tarde como colega en los diversos espacios

de formación y producción que este Programa viene abriendo y sosteniendo hace tantos años.

A Mer Hirsch, por haber sido esa estudiante de antropología de la que supe en mi adolescencia y que ya desde entonces, me ha ido guiando en el ejercicio de esta profesión.

A Sofi Blasco López por el ojo clínico y el oficio para darle sentido a cada coma.

A la Biblioteca del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en especial a Noe Bruzzzone por conseguirme todo lo que parecía imposible encontrar.

A Santi, Tere, Segun, Beto y Rochi, por el aguante entre playas, tallarines y generalas.

A prima Elvi por enseñarme que lo profundo de la vida también se puede aprender a carcajadas.

A Eli por la hermandad y gaternidad, a Syri por el teatro y la fantasía, a Dani por la pregunta inquieta y la capacidad de volver ideas en imagen, como fue esta portada.

A la banda del sur Tati, Eli, Pame, Luli, Ana, Sol y Vicky, por su apoyo, compañía y amor constante en todo lo que implica vivir.

A mis amigas de la infancia, Mari, Naty, Vero y Juli con quiénes aprendí a trazar las primeras letras, a correr sin que nos vieran, a soñarnos juntas con valentía .

A toda la gente querida del Uruguay, en especial a Anto, Paula, Elías, Ana y los "niños", que me acompañaron en los primeros pasos de esta carrera y de quienes aprendí que el afecto no tiene fronteras.

A Los Pompas, mi espacio de crecimiento exponencial, a sus grandes y a sus niñxs, con quienes me junto a fantasear y a potenciar el sentido político de investigar.

A mis hermanas de carrera, a Juli por la pasión que sensibiliza y mueve a la academia, a Flori, por ser mi guía en este camino sinuoso de la investigación, por su escucha atenta, amorosa y precisa, por saltar primero pero también por estar atrás para darme la fuerza y la confianza de no mirar para abajo.

A mis hermanos, Andy y Pablito, sin quienes nunca hubiese aprendido que “portarse mal” también vale la pena.

A mi mamá Silvia por su acompañamiento y amor incondicional en cada proyecto de mi vida.

A mi papá Guillermo que siempre escuchó y estimuló mis inquietudes sociales desde niña, a mi abuelo Norberto, que sin saberlo, me legó su pasión por las Ciencias Sociales.

A Juan Cruz por su amor inmenso que llena mis días , por su compañía sincera, por prestarme sus ojos para sentir la potencia transformadora del amor y la ternura.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	3
Planteo del problema.....	3
Estado del arte.....	13
Enfoque teórico-metodológico de investigación.....	29
Tesis a sostener.....	35
Organización de la tesis.....	37
CAPÍTULO 1:El “cálido rescoldo” : el co-gobierno escolar en las primeras décadas del sistema educativo en Argentina (1883-1936).....	41
Introducción.....	41
Entre susurros: experiencias participativas en la escuela primaria.....	43
Los tornillos de un “loco” : Carlos Norberto Vergara.....	45
La escuela por la libertad: la experiencia de Mercedes.....	47
Libertad del programa de estudios: “un sistema basado en el respeto a la libertad del niño y su personalidad”	49
Gobierno propio de los niños.....	52
Primer silenciamiento.....	58
Una maestra en huelga: Florencia Fossatti y la interrupción de “la señorita maestra”	61
“Seriedad intelectual, entusiasmo sereno y acción incansable” : La escuela Presidente Quintana y el Centro de Estudios Nueva Era.....	63
El auto gobierno escolar: los tribunales infantiles y las comisiones.....	66
Una aspiración que asusta.....	70
Apagar la alta llama luminosa.....	73
CAPÍTULO 2: De la participación intolerada a la participación deseada: la conformación de un campo.....	75
Introducción.....	75
“Una educación democrática permanente” : un breve repaso por la década de los ochenta.....	76
“Toda una historia de maestro se movía dentro de mí” : reflexiones docentes sobre la tarea de abrir a la participación.....	80
Una promesa difícil de cumplir.....	84
El derecho y la participación en la infancia: la fragmentación de la experiencia política..	87
El viraje hacia la convivencia: de la participación a la pacificación.....	93
La convivencia con “límites” : iniciativas locales y normativas nacionales.....	98
El tratamiento de la participación de la infancia, un campo fragmentado.....	103
CAPÍTULO 3: La participación de lxs niñxs en el espacio escolar: la especificidad de una negociación.....	106
Introducción.....	106
Condiciones para el surgimiento de un Consejo de Grado.....	107
Del Consejo a las aulas, de las aulas al recreo: de mi participación en la escuela.....	111
El recreo, los penales y las figuritas: el interés por “el común”	115
La dimensión pública del Consejo: ¿sobre qué se debate?.....	119
Sentidos sobre la labor del consejex: “A Emilio hay que ayudarlo”	121
Los juegos del recreo: los términos de la disputa.....	130
Las negociaciones en torno a la incorporación de nuevos juegos.....	130
Inventar juegos, resistir a la burocratización.....	139

Abrir al Consejo: la instauración de la política en la escuela.....	144
CAPÍTULO 4: Lxs “consejerxs inesperadx” y la irrupción del desacuerdo.....	146
Introducción.....	146
Algunos condicionantes a la apertura a la participación.....	149
Los límites a la normalización: la apertura a las votaciones.....	155
Intencionalidades al descubierto: “el perfil del consejex”	157
En los márgenes: la influencia y el amiguismo.....	162
La campaña electoral y el debate por el ejercicio del cargo.....	164
Dilemas y deliberaciones de dos lógicas en contradicción: lxs consejerxs inesperadx. .	172
La irrupción del desacuerdo en el orden escolar.....	176
CAPÍTULO 5: La participación en la co-producción de proyectos de política pública.....	178
Introducción.....	178
Debates en torno a la “participación infantil”	179
El derecho a la participación en la política pública de la Ciudad: el Programa Ciudad Amiga.....	182
La construcción enunciativa de una política pública, la construcción de un sujeto de derechos.....	189
La elaboración de un tema: La plaza de Noche.....	190
La presentación del proyecto en instancias formales.....	196
La co-construcción de proyectos: un proceso en diálogo.....	199
La participación ¿por fuera de la escuela?.....	207
La participación como un proceso relacional.....	211
CAPÍTULO 6: Hacer Consejo: sostener la vida en común.....	214
Introducción.....	214
Nuevos sentidos sobre la tarea del promotrx: “abrir un hueco” y “disputar la política”	215
“Hacerse cargo” : negociar la concreción de los proyectos.....	220
“¡Esto no puede ser una revolución de niños!” : los compromisos en el desarrollo del Consejo.....	223
De los límites a mi participación al compromiso de la participación docente.....	226
La mutua-determinación de la apertura a la participación.....	227
Hacer consejo, hacer escuela.....	236
El <i>compromiso</i> y la mutua determinación de la participación.....	242
CONCLUSIONES.....	245
BIBLIOGRAFÍA.....	253
Fuentes consultadas y citadas:.....	288

Planteo del problema

La última dictadura cívico-militar en la Argentina (1976-1983) dismanteló las formas democráticas de la conveniencia social y, por ende, de la vida escolar hasta entonces construidas. El terrorismo de Estado que caracterizó a esta última, junto con la desaparición forzada de personas —entre las que se contaron muchxs docentes y estudiantes— logró imponer mecanismos rígidos de control vertical que atravesaron todas las instituciones sociales¹.

A partir de la recuperación democrática de 1983 y a pesar del extendido consenso social de su legitimidad, la preocupación por el sostenimiento de la democracia es parte de la vida diaria en nuestro país. Esta presencia no siempre es explícita, pero se revive con intensidad cada vez que algún asunto amenaza su continuidad. Su reciente recuperación no es el único motivo en el que se funda este temor, sino que también está dado por la historia social y política de inestabilidad que caracterizó al sistema político argentino durante el siglo XX.

En este proceso, la escuela ha sido considerada uno de los principales espacios para la formación ciudadana democrática. Inclusive, a pesar de las innumerables críticas que recibe en la actualidad, pareciera existir un consenso de la importancia de este espacio como garante de ciudadanía y experiencia social común. Por tanto, el sentido dado a la educación ha sido y es un asunto de intenso debate político, social y académico en el que se elaboran discusiones que condensan, principalmente, la pugna por ideales sociales y políticos que expresan intenciones y orientaciones a veces antagónicas sobre el pasado, el presente y también sobre el devenir republicano.

En recuperación de este debate, la tesis se propone aportar al conocimiento sobre los modos que asume la relación entre la formación de ciudadanía y la democracia en espacios educativos en la actualidad. Específicamente, se centrará en reconstruir y analizar las acciones y sentidos que se despliegan en instancias que convocan a la participación de niñxs que cursan sus estudios primarios.

La especificidad de esta preocupación teórica se imbrica y articula con la línea de investigación de corte histórico-etnográfico que estudia las relaciones entre la política y la primera edad de la vida (Batallán y Campanini, 2012; Batallán y Campanini 2008; Enrique, 2012; Scarfó, 2018; Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta,

¹ A lo largo de la tesis se recurre al uso de pronombres inclusivos para referirse a lxs distintoxs sujetxs involucradxs. Su uso solo será obviado en aquellas referencias, especialmente en escritos históricos, donde se considere incierta la distinción del autorx y que esta pueda significar un uso indebido.

2021)². Los avances de esta línea permiten sostener que la exclusión de lxs niñxs del ámbito de la política se basa en la consideración socialmente aceptada que lxs define como ineptxs e inmadurxs para participar en este campo, sobrentendiendo una vulnerabilidad que lxs deja indefensxs frente a “los peligros” de esta actividad. Esta concepción o creencia hace hincapié en las teorías clásicas sobre la infancia y la minoridad en general que han prevalecido durante el siglo XX, en las que lxs niñxs son considerados seres dependientes, incompletxs y moldeables, en proceso de transición hacia la adultez (Batallán, 2003; 2007).

Así, a pesar de ser sujetxs de derecho —según lo dicta la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989— el niñx no es un agente que determina sus alcances, sino que estos están generalmente definidos de antemano por lxs adultxs que lxs rodean (Barna, 2012). De tales creencias, la noción de ciudadanía que se les asocia es mayormente entendida como un asunto “*en formación*” para ser ejercida en el futuro (Batallán, 2011: 17). Del mismo modo, la escuela es concebida como un momento de “*cuarentena*” (Ariès, 1987: 134), al que se le asignan tareas de resguardo y preparación para la vida social.

La contradicción entre la perspectiva de la escuela como encierro y el reconocimiento de la especificidad de esta edad de la vida lleva a sostener que los sentidos de protección y minoridad que acompañan la construcción social de la infancia prevalecen excluyéndolos de su capacidad social reflexiva, la cual lleva a subestimar el carácter político de su participación en el presente, especialmente en la escuela (Batallan, 2011). Este nudo problemático del trabajo analítico desarrollado por el equipo de investigación, incorpora aportes de la filosofía política que habilitan a profundizar sobre la relación entre infancia y política, y a romper con el sentido construido y naturalmente excluyente de esta relación.

Con el objetivo de reconstruir el carácter político de las acciones que también desarrollan lxs niñxs en los espacios cotidianos que habitan, retomo el fundamento de la distinción entre los conceptos de *la política* y *lo político*. El equipo de investigación ha venido reconstruyendo de qué modo, mientras la primera categoría hace referencia a las relaciones y actividades de las instituciones formales de la democracia y su funcionamiento, la dimensión de *lo político* supone el campo de la construcción de la vida en común (Rosanvallon, 2003; Mouffe, 2011; Retamozo Benitez, 2009). La amplitud reconocida a esta noción nos habilita analíticamente a

2 Se hace referencia a la línea de investigación que desde el año 2004 se desarrolla dentro del Programa de Antropología y Educación, y en la actualidad se titula bajo la programación UBACyT (2018-2022): “La comunidad educativa como metáfora de la polis. Conocimiento, protagonismo y temporalidad en la disputa por la constitución de los sujetos” y que es dirigido por Graciela Batallán y fue co-dirigido por Silvana Campanini hasta 2021.

reconstruir acciones y reflexiones que niñxs y adolescentes despliegan en torno al bien común y a los derechos que lxs asisten en las instituciones y espacios que habitan cotidianamente, y que nos permiten sostener su insoslayable participación en el campo de lo político (Batallán y Campanini, 2008; 2012; Scarfó, 2010; 2018; Enrique, 2009; 2011; Batallan, 2011; Campanini, 2018; Rodríguez Bustamante, 2018; 2020; Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2020). Los trabajos que nutren esta línea de indagación resultan así en un aporte sustancial en la reconstrucción histórico etnográfica de prácticas invisibilizadas en espacios históricamente entendidos como neutrales o a-políticos, justamente por estar dedicados y habitados por miembros de esta edad de la vida, tales como son la escuela y demás instituciones dedicadas a ellxs —clubes, organizaciones sociales, programas educativos, etcétera. Inscripta en este proyecto general, el problema de investigación se ha propuesto profundizar en relación con la invisibilización social de la participación de lxs niñxs en espacios educativos a lxs que asisten, especialmente en escuelas primarias.

Un primer indicio de este proceso se avizó a partir de la revisión de políticas y normativas educativas que trataban este asunto. Mientras que para el nivel secundario se registraba una proliferación de propuestas con el objetivo de garantizar y legitimar la participación de lxs niñxs en las escuelas, así como también para incorporarlx como electorxs de representantes de los partidos políticos en lo que refiere a las normativas y lineamientos que promueven su participación, en las escuelas primarias a nivel nacional dichas propuestas resultaban muy escasas y generalmente acotadas a mediar y resolver conflictos³. De hecho, en la Ciudad de Buenos Aires —escenario en el que se desarrolló mi trabajo de campo— el Diseño Curricular del año 2002 para el nivel primario expresa la importancia del ejercicio de la ciudadanía, donde su tratamiento es abordado de modo general y transversal en relación con aspectos de la convivencia diaria en los primeros años y con cierta especificidad como espacio curricular en los últimos. La principal iniciativa para

3 En el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional, la Coordinación: “Construcción de ciudadanía en las escuelas” la que da existencia a diferentes políticas y programas que promueven la participación y la convivencia escolar. Estos programas e iniciativas, que aparecen como fortalecedores de los Contenidos Básicos Comunes de la currícula escolar, se proponen situar a lxs niñxs y jóvenes como “sujetos de la participación”. La creación de dicha Coordinación depende de la Resolución (2157/08). En el año 2013 esta Coordinación es modificada por otra Resolución ministerial (N°1886/13) que crea la “Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en la Escuela”. Esta Resolución recupera algunos de los Programas Nacionales mencionados. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/construccion/index.html>. Algunos de ellos, de interés para la investigación son: el “Programa Nacional de Mediación Escolar”, el “Observatorio de Violencia escolar” y el “Programa de Derechos de la Niñez y Adolescencia”. A estos también se suma el Programa Nacional de “Convivencia Escolar” que había empezado a funcionar a nivel nacional desde el año 2004. La Ciudad de Buenos Aires cuenta también, desde el año 1997, con un Programa de Mediación Escolar.

este nivel no sólo se había creado recientemente —en 2016—, sino que se orientaba específicamente a la “convivencia” .

En lo referente a programas socioeducativos, si bien tampoco había una extendida oferta, la investigación sí registró el desarrollo de algunas iniciativas impulsadas por entes gubernamentales, las cuales se centraban específicamente en la promoción de la “participación” de lxs niñxs de acuerdo a lo dictado por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, todas de desarrollo extraescolar.

La escasa generalización de experiencias de participación en las escuelas primarias era congruente, también, con las afirmaciones de algunxs docentes consultadxs en los inicios del trabajo de campo de la investigación, quienes las definían como iniciativas “difíciles” y muchas veces “idealizadas” para desarrollar con niñxs, al tiempo que se denunciaba la falta de formación en el tema. Coincidentemente, lxs maestrxs que sí impulsaban este tipo de iniciativas manifestaban que lo vivían como algo más bien “experimental” , y adjudicaban lo aprendido a experiencias similares realizadas en algunas escuelas, o como parte de sus propias trayectorias como estudiantes con inquietudes de pedagogía crítica, más que como un aspecto de su formación profesional o del currículo escolar. Dichos testimonios orientaron el análisis hacia la reconstrucción de experiencias de participación de niñxs en la gestión escolar en la historia de la educación en la Argentina. Esto reveló que los principales antecedentes de experiencias participativas fueron la apropiación local de la filosofía krausista a fines del siglo XIX, así como también la posterior incorporación del movimiento de la Escuela Nueva, cuyo surgimiento y auge fue durante las primeras tres décadas del siglo XX (Carli, 1992; 2005; Puiggrós, 1992).

Fue así que la investigación, enmarcada en el enfoque histórico-etnográfico, incorporó el análisis de los fundamentos históricos de dos experiencias centrales en lo referente al reconocimiento de lxs niñxs como actxres políticos en las escuelas en Argentina: la temprana experiencia del Gobierno Propio Escolar propuesta por Carlos Vergara a fines del siglo XIX, y el autogobierno escolar y los tribunales infantiles propuestos por Florencia Fossatti en la tercera década del siglo XX. El trabajo de relevamiento sobre documentación y fuentes de autoría de estxs maestrxs permitió conocer tanto las principales características y particularidades concretas del desarrollo de cada una, como los fundamentos que las guiaban y que eran compartidos con otrxs docentes y pedagogxs del momento. Según lo registrado, ambas experiencias fueron discontinuadas por las autoridades oficiales, augurando que estas “*precipitaban la infantilidad*” (Carli, 1992: 141) y que tensionaban el

lugar de autoridad del maestro respecto al orden disciplinario, trastocando su sentido tradicional (Fossatti, 1959).

Así, la reconstrucción histórica del problema adquirió una longitud temporal inesperada en un comienzo, la que data desde fines del siglo XIX y por tanto se inscribe en el mismo proceso de conformación del campo pedagógico en la Argentina⁴. La decisión por incorporar dicho período buscó darle profundidad histórica de los procesos de participación en el presente bajo el interrogante sobre las continuidades y fricciones en la lucha por la orientación política de la educación.

En la profundización de este proceso de investigación documental, la revisión de fuentes, revistas y normativas marcaba un importante decaimiento de este tipo de experiencias, principalmente a partir de la década del treinta, año del golpe conservador al gobierno de Irigoyen y que inaugura una sucesión de gobiernos *de facto* que caracterizaron al siglo XX en la Argentina, y que llevaron a frustrar cualquier intento que apuntase a la democratización de la escuela. En lo que refiere al período de gobiernos peronistas, si bien la cuestión de la formación política de niños y jóvenes adquirió centralidad abiertamente, los estudios registran una interpelación en términos más generales y no específicamente al desarrollo de espacios de estas características (Carli, 2005)⁵. En los años sesenta y setenta sí se reconoce un resurgimiento por movilizar espacios de participación en las escuelas, a partir de la incorporación de debates regionales donde el lugar activo de los estudiantes venían ganando centralidad (Tiramonti, 1993; Oraisón, 2009; Medela, 2015) aunque también se vieron discontinuadas a partir de la última dictadura cívico-militar que atravesó el país entre 1976 y 1983⁶.

Será recién con la reapertura democrática de 1983 que frente a la preocupación por restituir el sentido de democracia en la sociedad y en las escuelas

4 Nos servimos de las reflexiones teórico-metodológicas de Elsie Rockwell en recuperación de Braudel sobre las múltiples temporalidades que conviven y coexisten, para comprender cómo estas se entraman en la dimensión cotidiana de la vida escolar, que la autora caracteriza en tres planos (2010).

5 Este discurso articulará enunciados liberales, socialistas y nacionalista en donde se generará una estrecha vinculación entre educación y política con una fuerte direccionalización del Estado (Carli, 2005). Durante este período el objetivo de “formar la personalidad infantil” buscaba garantizar el acceso de todos los niños a la educación, al mismo tiempo que formar también un ciudadano esperado: “hombres buenos, hombres dignos, hombres justos, sabios y prudentes” (Carli, 2005: 267). Desde las diversas políticas del estado se presentó una interpelación política directa a niños y jóvenes tanto en diversos actos políticos como en una “orientación político-doctrinaria” que tomará la educación (Carli, 2005: 311; Cora y Rodríguez Casado, 2015).

6 En el año 1973, con el regreso del peronismo se instala la materia “Educación de la realidad social argentina”, que fue organizada por el ala más progresista del peronismo y se apropiada de la tradición práctica de la ciudadanía, ya que en ella lo/as estudiantes se formaban en el ejercicio específico de la investigación y el análisis: “tendía a promover entre los estudiantes la aptitud y la metodología para el análisis crítico de la sociedad, para la investigación, el diálogo y la creatividad” (Lamas, 2013).

se registra un importante crecimiento de propuestas de apertura a la participación, promovidas por el Estado, para la comunidad escolar y para lxs estudiantes (Manzano, 2011; Enrique, 2012). Así, siguiendo lo sugerido por la documentación histórica y los estudios en esta área, la investigación se detuvo a reconstruir tanto aquellas políticas y normativas educativas que se centraron en el asunto de la “participación” de lxs estudiantes en las escuelas en este momento, como algunos debates políticos suscitados en torno a ellas.

Los estudios y las fuentes consultadas señalan la recuperación de algunos fundamentos de las pedagogías de la Escuela Nueva y de las experiencias del “gobiernos propio escolares”, las que venían siendo divulgadas inicialmente por intelectuales del campo de la educación y posteriormente por historiadores de este mismo espacio (Grupo SIMA; 1989; Revista Educoo (1985-1990); Revista Educación y Cultura, (1983-1990); Puiggrós; 1990; 1992). Asimismo, el interés explícito por parte del gobierno nacional de restituir el valor por la democracia, fuertemente socavado por los años de terrorismo de Estado transcurridos especialmente durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), se expresó en el impulso de varias políticas destinadas a la creación de espacios de participación en las escuelas en distintas provincias de toda la Argentina, tanto en el nivel primario como en el secundario (Padawer, 1992; Tiramonti, 1993; Giannioni, 1993; Gorostiaga, 2014). Sin embargo, más allá de algunas experiencias concretas, los estudios señalan que muchas de ellas no lograron sostenerse y extenderse tal cual lo planteado, lo que respondía a diversas dificultades institucionales que emergían en su efectivo desarrollo, como aspectos relacionados con las condiciones políticas y coyunturales del momento posdictatorial demasiado difíciles de sortear (Gorostiaga, 2014).

Resulta relevante señalar aquí que en la década posterior, de modo congruente con los cambios en el papel del Estado y su reorganización en el marco del desarrollo de un Estado neoliberal, la noción de “participación” fue adquiriendo sentidos asociados a una narrativa fuertemente individualizante y meritocrática (Gessaghi y Petrelli, 2008; Cerletti, 2014), acompañados de discursos y valoraciones de la ciudadanía asociados a la “pacificación” de las conductas.

La revisión de fuentes y normativas educativas producidas en este momento permitió distinguir la emergencia de la noción de “convivencia” asociada a la idea de “participación”, vinculación que logró afianzarse a partir de los comienzos de este nuevo milenio en lo que pareciera ser la consolidación de un cambio de orientación. En continuidad con ello, actualmente la “convivencia” también se presenta con recurrencia en los fundamentos de lxs docentes que desarrollan algunas experiencias vinculadas a la participación, coincidentes con numerosos

programas, leyes y lineamientos promovidos por el Estado Nacional y la Ciudad, los que adquirieron mayor énfasis a partir de la promulgación de la última Ley de Educación Nacional Nro 26.206, del año 2006.

La investigación registró que la preocupación por la “convivencia” se consolidó como un aspecto central de las políticas y programas que se desarrollaron a comienzos del nuevo milenio. A partir de decretos y normativas locales se promovió la creación de Consejos de Convivencia, que para el año 2013 se unificaron como parte de la Ley Nacional de Convivencia Escolar N° 26.892 de la cual se desprenden también nuevas normativas y guías orientadoras en busca de resolver la “*conflictividad social en las instituciones educativas*” (2013: 1) de todos los niveles.

Muchos estudios del campo de las ciencias de la educación, en un abordaje más bien comparativo entre lo que identifican como el “*antiguo régimen de disciplina*” (Litichever, 2014: 11) y el propuesto por el de la “convivencia”, señalaron las dificultades de estos espacios han tenido para instalar una lógica diferente, especialmente en relación con aspectos de los vínculos y jerarquías (Litichever, 2009; 2014), en la que, según afirman, sobresale cierta orientación vinculada a la autorreflexión y al control de sí, condensando sentidos normativizantes en su desarrollo cotidiano (Dussel, 2005)

En concordancia con lo expuesto, uno de los puntos del desarrollo de la tesis se centrará en la profundización del análisis de los fundamentos y orientaciones de las propuestas educativas desde la reapertura democrática de 1983 hasta la actualidad. Dicha reconstrucción estará guiada por el supuesto que reconoce cierto redireccionamiento de fundamentos y sentidos de carácter “democrático”, presentes en las iniciativas a mediados de los años ochenta, hacia aquellos centrados en la “convivencia” y la “resolución” de los conflictos para la década siguiente, los que se avizoran como limitantes para la posibilidad de volver la pregunta hacia su sentido político (Rodríguez Bustamante, 2020). En este proceso, nos detendremos a reconstruir cómo la noción de “participación” no solamente adquiere sentidos diversos sino también contradictorios, y cómo dicha contradicción se vincula con las disputas político pedagógicas que han conformado el campo educativo en la Argentina.

En este mismo proceso de revisión de normativas la investigación también precisó cómo la “participación de los niñxs” adquirió tratamiento público a partir de la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, la que es incorporada en nuestra Constitución en el año 1994, y que intervino en la consolidación de políticas tanto a nivel nacional como internacional, especialmente en la creación de numerosos programas, iniciativas y/o proyectos

desarrollados por actores de diversa raigambre, a saber, organismos internacionales, nacionales, ONG y asociaciones civiles, entre otros (Scarfó, 2018; Shabel, 2014; 2020; Morales y Magistris, 2020). Siguiendo lo sugerido por investigaciones precedentes, lejos de poder reducir este problema al ámbito exclusivamente escolar, el campo de la educación se configura con la presencia e incidencia de actores de la diversa raigambre, que participan cotidianamente en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los niños (Neufeld, 1997; Santillán, 2012).

Así la problemática de la “participación en la infancia” se abrió como un asunto que era objeto de tratamiento no solamente en las escuelas sino también de espacios extraescolares. La configuración de la problemática bajo estudio no solo adquiría una historicidad en un principio insospechada, sino que también se presentaba como un asunto que reunía a actores e instituciones que excedían el espacio escolar y, por lo tanto, abrían al desafío de poder reconstruir las diversas dimensiones que el problema adquiría en los distintos ámbitos.

Enmarcado en este escenario y con el objetivo principal de reconstruir de qué modo estos debates, reorientaciones y disputas eran apropiados en el desarrollo de experiencias de participación en el presente, el trabajo de campo se desplegó principalmente en una escuela de educación primaria pública por un lado, la cual contaba con un Consejo de Grado y, por el otro, con un programa socioeducativo desarrollado en la Ciudad de Buenos Aires llamado “Ciudad Amiga de los Niños” , destinado a la “promoción de la participación infantil” y que se organizaba en espacios de Consejos de Niños.

El proceso de investigación etnográfica en ambos espacios fue guiado por preguntas sobre las formas que asumen hoy las iniciativas vinculadas a la participación y la ciudadanía, en qué tradiciones abrevan, de qué modo se desarrollan, cómo se entraman las acciones y decisiones de los adultos que motivan y motorizan la participación de esta franja de edad, de qué modo los niños se apropian de estas propuestas y cómo definen sus alcances, cuáles eran las principales limitaciones para su desarrollo y a qué se adjudicaban, así como también dónde radicaba el interés por su sostenimiento.

Como ya definimos, ante la histórica negación sobre este asunto, la investigación se propuso darle centralidad etnográfica al análisis de estas experiencias con el objetivo de documentar las relaciones entre niños y adultos, especialmente sobre los modos en que los niños se apropian de las experiencias ofrecidas, pero también cómo participan activamente en su definición. Varios estudios en el campo de la antropología de la educación, pero también de antropología de la infancia, vienen reconstruyendo el modo en que los niños

también desencadenan procesos de apropiación, de resistencia y subversión enmarcados en la cotidianeidad de sus vidas (Rockwell; 2011; Szulc, 2012; Santillán, 2019; Fabrizio, 2019). Retomando los avances de estos antecedentes, la tesis busca precisar de qué modo, ante la visibilización de la participación de lxs niñxs, enmarcada en los espacios destinados a su desarrollo —Consejos de Niñxs y Consejos de Grado—, se habilitan distintos resquicios que ellxs retoman y en donde demuestran en acto su capacidad para pensar y hablar del común (Masschelein y Simons, 2011).

Para ello, y siguiendo los avances de la línea de investigación en este sentido y en recuperación de los aportes de la filosofía política posfundacional —especialmente la línea propuesta por Jacques Rancière— la política emerge cuando sujetos consideradxs incapaces demuestran la “igualdad de su inteligencia”, acto en el que también ponen de manifiesto la arbitrariedad de su exclusión (Rancière, 1996). Así, para el autor el comienzo de la política está dado al momento en que emergen sujetos que no definen ninguna “*particularidad social*”, sino más bien “*el poder de cualquiera*” (Rancière, 2007: 1). De este modo, el supuesto principal de esta investigación se suma a los de la investigación general que, en efecto, considera a lxs niñxs como sujetos activxs que constituyen la vida social y el campo político, a pesar de que este aspecto resulta generalmente opacado por la consideración de su “minoridad” y dependencia, entendidas como características limitantes para que puedan participar de “lo público” (Batallán, 2011; Campanini, 2018).

Según lo ya explicitado, históricamente el poder en la escuela se montó sobre este supuesto de incapacidad de participación de lxs niñxs (Batallán, 2003; Batallán y Campanini, 2012). Sin embargo, como brevemente hemos reconstruido, dicha construcción se ha visto tensionada por experiencias educativas diversas —desde aquellas que propusieron una organización escolar alternativa en Argentina a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, hasta las más recientes a finales de este siglo que, aunque con otras particularidades contextuales, desarrollaron espacios que apuntaron a la democratización de las relaciones escolares—, las que, aunque no lograron extenderse, demostraron la posibilidad de su incorporación.

Concretamente la tesis se propondrá abordar diversos puntos del problema hasta aquí desarrollados. Por un lado, se apuntará a indagar y reconstruir el olvido y la demonización de estas experiencias que propusieron un lugar diferente de la política en la escuela. En este proceso se interrogará sobre el diálogo entre las experiencias pasadas y las presentes, las implicancias de la apertura a la participación y el horizonte de su multiplicación, así como sobre las tensiones entre

los sentidos sociales que las detienen y aquellos fundamentos y logros cotidianos que las alientan —especialmente por cómo se entraman y reactualizan en vinculación con la historia de su conformación.

De forma adicional, se buscará abordar el enigma que rodea la implicancia de la participación de las jóvenes generaciones en “lo político” y, especialmente, los modos que asumen estos procesos en espacios educativos tanto escolares como también extraescolares, buscando darle centralidad a los modos en que dichas experiencias impactan en el espacio escolar. En concreto, se buscará conocer cómo se relacionan los sentidos, valoraciones y concepciones sociales sobre la democracia a partir de la interpelación que implica poder pensar la participación de lxs niñxs en este proceso.

Con tal objetivo, la tesis se propondrá ubicar al problema dentro de relaciones específicas abordadas en las experiencias de participación de niñxs tanto en la gestión escolar como en espacios extraescolares, atendiendo al aspecto relacional entre ellxs y lxs adultxs. Dicha reconstrucción será orientada por el supuesto de que al momento de abrir a la participación, aunque cobre centralidad la experiencia de lxs niñxs, las implicancias de su desarrollo desbordan su tratamiento centrado en “lo infantil” y comprometen también el desempeño de lxs adultxs como sujetos políticos. Así, en las relaciones específicas que se registran en el ámbito escolar, este supuesto se particulariza en la consideración de que al incorporar legítimamente a lxs niñxs en aspectos de la organización escolar se tensionan aspectos fundamentales de la organización tradicional de la escuela.

Finalmente, y con el objetivo de tensionar la idea consolidada de que durante la apertura a la participación de lxs niñxs prevalece en el espacio escolar el control y manipulación, tal como se registra en investigaciones previas, la tesis busca elaborar —al tiempo que se pregunta— reflexiones teórico-metodológicas orientadas a profundizar en el conocimiento de las relaciones entre niñxs y adultxs a partir de interpretar a la participación como una *capacidad inaugural estructurarte de las relaciones sociales* es decir, indagar sobre la posibilidad de su integración tanto en los procesos de generación e inauguración de ciudadanía como de producción social, y no únicamente como reforzadora de los aspectos normalizadores o reproductores de la convivencia. En otras palabras, al tiempo que analizará el estado del reconocimiento de la infancia y la escuela en su respuesta a ser un momento de resguardo y formación de sujetos “dependientes”, buscará documentar las posibilidades y limitaciones que abren las experiencias de ejercitar derechos políticos de igualdad y de adquisición de autonomía, así como las potencialidades de su ejercicio en el presente.

Estado del arte

La consideración del sujeto de la educación como sujeto activo desafía a las ciencias sociales y a la antropología de la educación y de la infancia a reflexionar sobre la democracia y la ciudadanía en esta edad. El paradigma de la “infancia heredada” (Jociles, Franzé y Poveda, 2011), en la que las ciencias sociales y naturales participaron activamente y que definió al niñx como sujeto a “socializar”, o como ser inestable por atravesar un periodo de “crecimiento y desarrollo”, contribuyó a su definición como sujetx pasivx, como mero receptor objeto de “cuidado” y “protección” (Jociles, Franzé y Poveda, 2011; Batallán y Campanini, 2012; Rabello de Castro y Grisolia, 2016).

Nos servimos aquí de diversos antecedentes en el campo de los estudios de infancia, compuesto por distintas disciplinas que construyen un ámbito fértil para el debate y el posible aporte de esta investigación. Las referencias que son de interés incorporar y analizar críticamente se organizan en relación a dos grandes grupos: el primero es aquel en el que incorporamos aquellas investigaciones que se han dedicado a reconstruir críticamente la circulación y producción de **discursos sobre la infancia**. Aquí abordaremos aquellos estudios que se centraron en la conformación del campo político y pedagógico en la Argentina, así como en aquellos que se ocuparon de la producción de discursos sobre la infancia a partir de la implementación de normativas internacionales y nacionales que apuntaban a la gestión de esta edad. Por otro lado, avanzaremos en los estudios que se han centrado en documentar, teorizar y debatir en torno a las **prácticas cotidianas de niñxs y adultxs** para ser analizadas en relación a la participación y a procesos políticos desde distintas disciplinas de las ciencias sociales, con especial centralidad en la antropología de la educación. Asimismo, recuperamos algunos antecedentes de la filosofía política y de antropología política, los cuales aportan argumentos para pensar la relación entre democracia y escuela.

La conformación de estos dos núcleos es afín al objetivo de esta tesis de abordar de modo articulado la reconstrucción de tradiciones y discursos sobre la infancia en relación a la participación de los niñxs y docentes, para analizarlos de modo interrelacionado con las acciones, las apropiaciones cotidianas en el marco de las relaciones que se establecen en espacios educativos en un período histórico particular.

Estudios en torno a los discursos educativos y sociales sobre la infancia y su relación con la participación y la ciudadanía

Para el desarrollo de la investigación resultan un importante antecedente las investigaciones que ahondan en la reconstrucción de discursos sociales y políticos forjados históricamente en torno a la infancia. La relevancia de su reconstrucción se centra en que estos discursos forman una trama de sentidos sociales en las que se constituyen los sujetos en un momento determinado de la historia. Estos discursos ofrecen “modelos de identificación” (Carli, 2002) para lxs sujetos que presentan modos disponibles de vinculación —en este caso, entre niñxs y adultxs. Los discursos sobre la infancia desbordan a los niñxs lxs aún a pesar de centrarse en ellxs, ya que su configuración abarca también sentidos sobre la sociedad como proyecto social, al tiempo que articulan los imaginarios presentes sobre las nuevas y viejas generaciones (Southwell; 2017). Esto devuelve sustancia analítica al estudio de los procesos sociales que enmarcan a las experiencias entre niñxs y adultxs, pero que no se reducen a ellxs.

Diversos estudios han analizado de modo entramado la conformación de discursos sociales con el desarrollo de políticas educativas y sociales, algunos de los cuales se analizan a partir de trabajos etnográficos y otros a partir de trabajos de corte histórico. Tal así que en primer lugar me interesaría recuperar un antecedente fundamental en el campo histórico que ha sido un aporte inaugural para la revisión crítica que se viene realizado sobre esta edad: el estudio pionero de Phillippe Ariès, “El Niño en el antiguo régimen”, centrado en la infancia como producción histórico-social. Este estudio permitió romper con la lectura más biologicista que entendía a la infancia como un momento natural del devenir biológico del ser humano, para entenderla como un producto propio de la modernidad (Ariès, 1987). El estudio de Phillippe Ariès reconstruye cómo el “*sentimiento hacia la infancia*” se gestó al calor de las distintas revoluciones y procesos que reorganizaron de modo sustancial a la cotidianeidad de las personas. En el tránsito del siglo XVI al siglo XVII, la familia moderna pasa a organizarse en torno al niño como sujeto de protección y afecto. Según Phillippe Ariès este cambio en las costumbres se consolida con la separación del niñx del contacto directo con la vida de lxs adultxs para ser dirigido especialmente al espacio escolar como momento de reclusión y cuarentena, etapa dedicada a su formación en la razón y la moral, y a la protección de los peligros del exterior (1987: 12). Esto implicó la construcción occidental de esta edad y de lxs niñxs como sujetos de protección, inocentes y especialmente objetos de cuidado, acepción que, en términos generales, se reconoce en la actualidad como sumamente extendida (Donzelot, 1990), y a la escuela como espacio su “resguardo” .

Dentro de la diversidad de estudios que recuperan esta problematización de la categoría, me interesa profundizar en los estudios de **corte histórico del campo pedagógico y político** en Argentina, los cuales permiten rastrear la conformación de sentidos sociales sobre la infancia (Tedesco; 1986; Carli, 1992; 2002; Puiggrós, 1990; 1992; Terigi, 1991; Lionetti, 2005; 2007; Pineau, 2016). Con el objetivo de revisar y situar históricamente las experiencias de participación en el campo educativo, me he servido de investigaciones que reconstruyen las disputas y tensiones en la conformación del sistema escolar argentino entre las vertientes normalizadoras y aquellas que se propusieron abordar de modo pragmático la ciudadanía.

Los estudios que abarcan los primeros años del sistema educativo formal en la Argentina (fines siglo XIX y principios del siglo XX) describen cómo la fuerte tradición iluminista, autoritaria y disciplinar se centró expresamente en la represión de pasiones y el desarrollo de la “racionalidad” (Gayol, 1998; Lionetti, 2005; 2007; Amuchástegui, 1995; Palamidessi, 1996). Como rasgo general, el “discurso republicano” se impuso como relato moral e impactó en la educación y la pedagogía que se inicia con el proceso independentista en la Argentina, y que atraviesa distintos “momentos” del desarrollo político de nuestro país con una fuerte incidencia en el abordaje dado a la formación en ciudadanía (Dussel, 2011).

Si bien el abordaje normalizador de la enseñanza se conformó a fines del siglo XIX y se impuso como el modelo de escolarización, muchos estudios se centran en el proceso de lucha que este implicó (Terigi, 1991). Dentro de los discursos que tensionaron y debatieron con este abordaje, la principal corriente fue el movimiento de la Escuela Nueva, el cual desembarcó en la Argentina a principios del siglo XX y sienta un precedente muy importante en el estudio de la ciudadanía, la infancia y la participación⁷. En términos generales, este movimiento ha propuesto al niño como el/la principal protagonista del proceso de aprendizaje, donde es “la experiencia” la que posibilita el conocimiento (Carli, 2002). Muchos de estos estudios han documentado exhaustivamente las apropiaciones locales realizadas por el movimiento docente local, el modo en que se incorporó en las normativas y decretos escolares en nuestro país y cómo éste se imbricó con discusiones y debates preexistentes (Puiggrós, 1992; Caruso, 2001; Caruso y Dussel, 2009). A su vez, en sus trabajos se revela un proceso atravesado por importantes negociaciones, debates, y disputas político-pedagógicas que demuestra el carácter dinámico que implicó la instauración del sistema escolar en Argentina (Terigi, 1991).

⁷ El movimiento de la escuela nueva supuso una visión diferente sobre el/la niño y las posibilidades de su participación en el espacio escolar a partir de resaltar sus capacidades como sujeto autónomo, creativo y en vinculación con su medio social (Carli, 1992).

Dentro de las numerosas controversias y debates, resultan de interés para la presente investigación —que profundizará en el análisis de espacios de participación estudiantil de niñas que cursan sus estudios primarios— aquellas que ahondan en los fundamentos de iniciativas de gobiernos escolares y tribunales infantiles desarrollados por maestros y/o directivos durante fines del siglo XIX hasta la décadas del cincuenta (Puiggrós, 1992; Ziperovich, 1992; Terigi, 1992; Caruso y Fairstein, 1997; Carli, 2002). Asimismo, dentro de las iniciativas realizadas por maestros nos centraremos en aquellas definidas por Puiggrós como democrático-radicalizadas (1990), dentro de las que ubicaremos las ya referidas a Carlos Vergara y Florencia Fossatti.

La investigación recuperará a los estudios que se dedicaron a trabajar en profundidad con ambos maestrxs, pero también que profundizan las controversias y los argumentos que se elaboraron en el campo social y educativo para la impugnación de sus experiencias como también para su proliferación en algunos espacios docentes (Carli, 1992; 2002; Terigi, 1991; Ziperovich, 1992; Puiggrós, 1990; 1992; Lionetti, 2005; Alvarado, 2011; 2016; Arata y Terigi, 2011). Sumados a ellos se retoman también aquellos estudios que se ocupan de reconstruir cómo la obra de estxs maestrxs ha impactado dentro del mismo movimiento gremial docente en nuestro país (Guzmán y Sánchez, 2003; Roig, 2009; Alvarado, 2013; 2016; 2016b).

A su vez y como adelantamos, otro momento histórico relevante para la investigación es el que se delinea a partir de la década de los años ochenta con la recuperación democrática, luego de ocho años de dictadura-cívico militar (1976-1983). Es a partir de este momento que la preocupación social, estatal y académica relativa a las relaciones entre estudiantes y maestros, especialmente ligada a la democratización del espacio educativo, se consolidará⁸. Como varios estudios han documentado, este momento se caracterizó por la superposición de distintas normativas y políticas que pusieron en primer lugar la relación entre nuevas generaciones y la democracia (Tiramonti, 1993; Enrique, 2008; 2011; Manzano, 2011; Dussel, 2005; Southwell, 2007). Esta relación se afianzó sobre la apuesta de la formación ciudadana como la garantía del sostenimiento de la democracia, aspecto

⁸ Varios estudios también documentan cómo la preocupación por la participación de los estudiantes ya se había iniciado en la década de los sesenta y setenta, especialmente con el arribo de la pedagogía de la educación popular en donde se planteaba la importancia del papel activo del estudiante en el desarrollo de su educación (Oraisón, 2009). Su incorporación curricularmente se consolidará en el año 1973 con el desarrollo de políticas de alfabetización (Medela, 2015) como de incentivo de la participación, especialmente de las escuelas secundarias, en vinculación con la realidad social del país (Lamas, 2013), acciones que se verán interrumpidas por la dictadura cívico-militar de 1976, que reactivarán el desarrollo de programas educativos de corte disciplinario en relación a la ciudadanía en las escuelas.

que coincidió también con el desarrollo de estudios en ciencias sociales y educación sobre este asunto (Levinson, 2011; Núñez, 2005).

Es así que recuperamos las investigaciones en el campo de la Antropología y la Educación, las cuales se detuvieron en documentar la persistencia del autoritarismo docente forjado fuertemente durante la última dictadura (Batallan, 1983; García, 1986; Kantor, 1987; Batallan, García y Morgade, 1988; Batallán y Neufeld, 1988; Achilli, 1988). Estas investigaciones documentan las prácticas disciplinadoras que atravesaban fuertemente a estos vínculos, las que no se restringía a los esfuerzos por “rectificar la conducta” sino también a la relación propiamente educativa. Estos estudios precisaron cómo el proceso democratizador —fuertemente anhelado por colectivos sociales, políticos y educativos— requería, para su profundización en el ámbito escolar, ser desarrollado en diversos niveles simultáneos: burocrático, laboral, y especialmente en relación con la construcción del conocimiento social en el aula (Batallán, 1986; 1992; 2007; Achilli, 1988).

Asimismo, otros antecedentes fundamentales en este campo fueron los estudios en el campo de la ciencia de la educación, centrados en reconstruir el funcionamiento de los entonces impulsados “Consejos de Escuela” para fines de la década de los ochenta⁹. En ellos, se desarrolla el debate sobre las posibilidades de la participación de los actores como la clave para la democratización de los vínculos, en un contexto de autoritarismo arraigado (Cigliutti, 1993; Tiramonti, 1993; Giannioni, 1993).

Así, para la siguiente década los estudios se orientarán a un problema que comenzaba a adquirir centralidad para ese entonces: la prevención de la violencia escolar, movimiento que también fue el que se consolidó en la orientación de las políticas de Estado en relación con esta temática. Algunos estudios permiten deducir que la formación ciudadana se transformó en una estrategia paliativa para abordar la “violencia” escolar (Ruggiero, 2009), entendida por muchos especialistas como el problema característico de esta nueva era (Flavio Gómez, 1993; Boggino, 2005; Colombo, 2011). Esta época también coincide con una proliferación de estudios, producidos, en su mayoría en países de primer mundo, que impusieron al “fenómeno de *bullying*” como interpretación de lo que sucedía en las escuelas (Colombo, 2011). Aunque la problemática de la violencia cobró una importante relevancia local para los años noventa y especialmente a partir de la crisis económica del año 2001, en la Argentina la centralidad dada a este aspecto por parte

⁹ El decreto provincial (Buenos Aires) N.º 4182 /1988 sugería la creación de Consejos de Escuela con el objetivo de ampliar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones del ámbito escolar.

de los estudios sociales ha sido criticado por numerosos intelectuales (Flavio Gómez, 1993; Dussel, 2005; Barreiro, 2003)¹⁰.

Así, ya hacia el nuevo milenio los estudios de la participación y la ciudadanía en las escuelas se organizaron a partir del estudio de la “convivencia”, noción que se desprendía principalmente de las numerosas políticas educativas que se iniciaron a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006 y de algunas iniciativas precedentes (Sús, 2005; Núñez, 2013; Fridman, 2013)¹¹.

Muchas investigaciones desarrolladas en este momento retomaron esta categoría y se centraron en el estudio de los reglamentos escolares o los Acuerdos de Convivencia, especialmente de escuelas secundarias, que se desprendían de las distintas normativas que decretadas para las instituciones educativas en esta época. Estos estudios ponían el centro del análisis en la existencia o no de cambios a partir de las nuevas normativas. En ellos, documentaban cómo a pesar de abolirse los sistemas de toma de decisiones más autoritarios, estas nuevas iniciativas continuaban reforzando las jerarquías preexistentes de abordajes disciplinadores y no lograban instalar una forma alternativa (Litichever, 2011; 2014; 2015). En tal sentido, los aspectos que aparecían regulados eran generalmente los que implicaban a los estudiantes, pero de los cuales los docentes se encontraban exceptuados (Kantor, 2000; Dussel, 2005; Paulin, 2009; Núñez, 2013). Si bien en la mayoría de estos estudios se detalla la dificultad de los adultos para el desarrollo de experiencias de mayor horizontalidad y que puedan alojar el disenso y el conflicto (Dussel, 2005; Ruggiero, 2009), otras experiencias —escasamente registradas por la investigación educativa— como las iniciadas de modo experimental y discontinuo por maestros de grado al regreso de la democracia en la Argentina (Educoo, 1980; Goldzman y López, 1989, Samar, 2016) permiten reconocer intenciones políticas diversas en lo que respecta a la democratización y a los objetivos de estas propuestas y que en esta tesis me interesa abordar.

Por otro lado, aunque de modo articulado, se recuperan los estudios que entran en el **campo político-jurídico y el de los derechos de infancia**. Desde

10 A diferencia del autoritarismo docente que se documentaba al regreso de la democracia, los estudiantes serán los singularizados como generadores de violencia en las escuelas de finales de los años 90 y 2000. Estos modos de interpretar las relaciones en el espacio educativo, en continuidad con la mirada psicologicista, suele individualizar los problemas en niños interpeándolos como “brabucones” sin poder dar cuenta del contexto en que se encuentran insertos (Ruggiero, 2009).

11 A partir de este año se comenzaron a implementar de modo paulatino distintas iniciativas con el objetivo de incorporar estrategias de mediación escolar y “convivencia pacífica”, problemáticas que tuvieron como resultado la sanción de la Ley Nacional de Convivencia Escolar. Este proceso se montó sobre el importante lugar que el discurso de la “participación” estaba tomando en los modos en que se dirigía la “educación cívico democrática” de los grandes organismos internacionales como OEA, el BID, la OEI, UNESCO (Levinson, 2011; Gorostiaga, 2014).

un abordaje historiográfico, aunque no únicamente, resultan un antecedente fundamental para esta investigación los trabajos de Sandra Carli en relación con la construcción de los discursos sobre la infancia durante el siglo XX en Argentina. Estos trabajos abordan especialmente el modo en que se fue construyendo el discurso de la minoridad en el campo jurídico y social, fuertemente vinculado con la Ley del Patronato de la Infancia de 1919, proceso que registra de modo paralelo al afianzamiento del movimiento de la Escuela Nueva en el campo pedagógico a durante el período de 1916 y 1930 en nuestro país. Estos procesos evidenciaron la inicial segmentación institucional del tratamiento de la niñez que comienza a forjarse a principios de siglo y que se consolida para la década del treinta (Carli, 1992; 2001), y que participa en los modos en que se ha gestionado e intervenido en relación a la infancia en nuestro país (Barna, 2013; 2015). Estas reconstrucciones se vuelven sumamente fértiles para analizar cómo en la vida escolar cotidiana dichos discursos se entraman y entran en tensión o se articulan con las diversas tradiciones institucionales. Son un aporte en este aspecto las etnografías que ahondan en las imágenes sobre la infancia, los modos en que se organizan discursos, representaciones y nociones en torno a esta edad, tanto en espacios escolares tradicionales como espacios socioeducativos, estatales, y organizaciones sociales, entre otros. Dentro de la diversidad de trabajos, son de especial mención aquellos que reconstruyen discursos que condensan obligaciones y representaciones adultas sobre la escolarización de lxs niñxs (Cerletti; 2008; 2014; Cerletti y Gessaghi, 2017); los que profundizan en los modos en que las organizaciones sociales participan de los procesos de regulación de la infancia en relación con las imágenes sobre esta edad (Santillán, 2012; Novaro y Santillán, 2017; Santillán, 2019) y los que abordan las apropiaciones de narrativas y lineamientos estatales orientados a la “normalización” por personal estatal en el proceso de gestión de la infancia (Barna, 2015; Barna y Gallardo, 2017).

En continuidad con estas investigaciones, es importante mencionar las producciones en el campo de la antropología de la infancia, o antropología de la niñez (Cohen, 2005), que aportan antecedentes y fundamentos para el reconocimiento de lxs niñxs como sujetos activxs partícipes de sus vidas, en la producción cultural de sentidos y relaciones sociales (Colángelo, 2005; Vergara *et al.*; 2015). Estas investigaciones advierten cómo las imágenes de infancia extendidas en el sentido común tienden a invisibilizar el carácter histórico de su constitución; cómo las múltiples experiencias de muchxs niñxs y adolescentes no se ajustan ni siquiera a su sentido idealizado (Colángelo, 2005). A su vez, en diversas instituciones que estos sujetos habitan, dentro de ellas la escuela con centralidad, se producen

discursos y miradas profesionales que participan activamente en su definición, en la construcción de lenguajes expertos que abordan la infancia de modo fragmentario pero que se presentan superpuestos en el sentido común y se condensan en discursos más allá de las instituciones o campos disciplinarios (Jociles, Franzé y Poveda, 2011; Leavy, 2015).

En continuidad con esto resulta fundamental detenernos particularmente en los estudios en torno la producción de discursos a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, por ser una de las normativas más influyentes en el modo en que esta edad de la vida es interpelada por parte de los Estados (Llobet, 2011). Muchos de estos estudios recuperan cómo en su apropiación existe una tensión entre el universalismo y particularismo que conlleva importantes discusiones sobre los modos en que se vive la infancia en diversas partes del mundo (Stoll, 1997; Schuch, 2006). Según Claudia Fonseca y Andrea Cardarello, estas normativas poco significan en su forma abstracta y descontextualizada; en este punto es que resulta importante atender a los sentidos que estos adquieren en la práctica cotidiana (1999). Las autoras advierten que la apropiación de estas normativas implica la creación de lo que definen como “frentes discursivos”, que son producto del trabajo de numerosos agentes y actores que negocian sentidos sobre un mismo asunto y que se presentan como un “*arma de doble filo*” (1999: 2). Así la existencia de una normativa especial para la infancia, como es la Convención, se caracteriza por inscribirse en una “retórica de los derechos” produciendo este magnetismo y opacamiento simultáneo (Magistris, 2013).

Si bien por un lado es retomada como motor de cambio por numerosas organizaciones y proyectos, se produce la falsa expectativa de que esta sea emancipatoria en sí misma (Barna, 2012; 2013), pudiendo generar cierto oscurecimiento de realidades diversas (James y James, 2004; Fonseca y Cardarello, 1999; Magistris, 2013). Muchas investigaciones han documentado cómo estos discursos atraviesan las instituciones estatales o, mejor dicho, constituyen a estas entidades.

En Argentina, las normativas son apropiadas localmente, procesos en los que se condensan cambios pero también continuidades en los procesos de transición legislativa (Llobet, 2010; Villalta, 2012; Grinberg, 2013). Cabe señalar que la legislación de esta normativa en términos jurídicos es relativamente reciente. Si bien en el año 1994 la Convención es incorporada como parte de la Constitución Nacional, no será hasta 2005 que la Ley de Patronato se verá derogada por la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes

(Barna,2015).

La ciudadanía en la infancia ha sido también un asunto que se visibilizó como punto de discusión, especialmente a partir de la Convención que puso en evidencia la pregunta de cómo categorizar a lxs niñxs a partir de su promulgación (García y Micó, 1997). Con el objetivo de romper lecturas en términos llanamente jurídico-estatales, algunos trabajos apuntan a concebir las “ciudadanías inesperadas”, acción que implica dejar en suspenso aquellos aspectos que “la prosa del Estado” sugiere que veamos (López Caballero y Acevedo Rodrigo, 2012; Castro, 2016). La pregunta sobre este asunto permite ampliar la lógica de la ciudadanía estatal y registrar como su producción y reproducción también sucede en espacios que *a priori* podrían parecer que están por fuera del estado y la política (López Caballero y Acevedo Rodrigo, 2012).

En este sentido, la ciudadanía se presenta como una categoría en tensión y conflicto cuya arena son el Estado y las instituciones, pero no se limita a ellas. Referentes a este punto y en relación al debate de la ciudadanía en la infancia, numerosos autores consideran que la posesión de derechos es lo que caracteriza a los ciudadanos, por lo que, al menos en parte, lxs niñxs debieran ser considerados como tales (Jans, 2004; Larkins, 2014; Lister, 2007; Moosa-Mitha, 2005; Castro, 2016). El asunto que suele atravesar el debate refiere a que la ciudadanía implicaría, dentro de diversas cuestiones las posibilidades de ejercer el poder (Llobet, 2010); es así que en este punto el concepto de ciudadanía se vincula estrechamente con la participación y la autonomía, dos cuestiones que constituyen —ya sea también por su falta de reconocimiento— los sentidos en torno a la infancia.

Las investigaciones en relación con la ciudadanía en la infancia invitan a pensar dicha “autonomía” no necesariamente adscriptas a la concepción del “individuo autónomo”, sino como sujetos interdependientes, lo que conlleva tensionar los sentidos de racionalidad e independencia como pre-condición para la ciudadanía (Di Marco, 2004; Devine, 2002; Llobet, 2010). A partir de esta recuperación es posible reconocer cómo la ciudadanía en la infancia se encuentra fuertemente vinculada con otras dimensiones de la vida social (Llobet y Litichever, 2009), volviéndose necesario para su análisis y estudio atender a su carácter interdependiente y multigeneracional (Lister, 2007; Van Bueren, 2011; Magistris, 2013).

Estudios dedicados a las prácticas cotidianas de niñxs y docentes en relación con la participación, la política y la democracia en espacios educativos

En este apartado recupero centralmente la línea de estudios latinoamericanos de la Antropología y la Educación, los que no solamente ofrecen antecedentes sobre

la temática de esta investigación, sino que también orientan en fundamentos y precisiones metodológicas del enfoque histórico etnográfico de investigación que recuperamos. En este sentido, estos estudios son referencia directa de los modos en que se analizan las relaciones en los espacios educativos y el modo en que se orienta el registro y el análisis de las acciones y prácticas desplegadas por lxs sujetos.

Los trabajos de Elsie Rockwell iniciados en los años ochenta han sido pioneros en la consideración del espacio escolar como un lugar de lucha y resistencia atravesado por importantes procesos políticos (Rockwell y Ezpeleta, 1983), caracterización que implicó la distinción con otros trabajos académicos de la época que analizaban las relaciones entre docentes y niñxs a partir de teorizaciones reproductivitas o institucionalistas (Arata, Escalante y Padawer, 2018). La recuperación que la autora hace de Antonio Gramsci posibilitó entender a la escuela como un escenario más en el que el Estado y las clases subalternas se encontraban y en el que se desataban procesos de hegemonía (Rockwell, 1986). En este sentido, la reapropiación que la autora hace de Gramsci arroja elementos para pensar el problema desde otra concepción. En la relectura del enfoque gramsciano, Rockwell afirma que las instituciones son definidas como “*formas históricas bien caracterizadas y [...] casi únicas*” donde la actuación de ciertos sujetos es la que produce la continuidad o el desplazamiento de la institución en la historia (Rockwell, 2018: 99). En este sentido, si bien en la conformación del espacio escolar intervienen numerosos aspectos que generan la perdurabilidad de la institución, el interés de los estudios etnográficos, apunta a reconstruir *cómo* se produce dicha continuidad, poder entrecruzar la trama de temporalidades en las que los procesos sociales se producen y donde los sujetos son entendidos como protagonistas en la conformación de tales formas históricas (Rockwell, 2018; 2010).

Este planteo teórico invita a la reconstrucción de relaciones entre niñxs y docentes y a cómo estas se estructuran en relaciones sociales cargadas de historicidad, atravesadas por relaciones de poder. Es así que desde un enfoque relacional estos estudios han aportado al análisis de la capacidad de resistencia, apropiación y subversión de los niñxs en la cotidianidad escolar (Rockwell, 2011). Especialmente es menester retomar el desarrollo sobre la noción de apropiación, sobre la que trabaja durante varios años, para comprender la relación sujeto-estructura en la que incorpora también a lxs niñxs como agentes centrales en este proceso (Rockwell, 2018: 247). La autora evidencia la pertinencia del enfoque etnográfico para documentar los modos en que cotidianamente lxs niñxs participan y encarnan procesos sociales de profunda envergadura que se traman en intervenciones, a veces fugaces e inclusive silenciosas, que tensionan el orden y los

sentidos presentado por sus maestras respecto a temáticas que los interpelan de modo diverso (Rockwell, 2011). Esto hecha luz sobre cómo las apropiaciones y acciones que lxs niñxs desarrollan no siempre se expresan de modos organizados y registrables en acciones estereotipadas (Lahire, 2006). Asimismo, estos estudios han sido un aporte fundamental para comprender los modos en que estos sujetos participan en la trama de procesos sociales en las escuelas y en el mundo social en general, al tiempo que demuestran ser un esfuerzo teórico y analítico por reconocer la acción social donde “ser niñxs” no implica un limitante, sino que otorga un reconocimiento de su acción contextualizada.

Con el objetivo de abordar relacionamente y reconstruir los modos en que niñxs y maestrxs participan conjuntamente en la conformación de la institución escolar, me interesa recuperar también los trabajos en torno al poder en la escuela. Son un antecedente inmediato las investigaciones de Graciela Batallán sobre el trabajo docente que profundizaron en el modo en que las construcciones sobre la infancia, y especialmente la fuerza que el cuidado hacia estxs sujetos orienta fuertemente el modo que se organiza el poder y el conocimiento en esta institución (1984). También registra de qué modo en este espacio las asociaciones al “poder” suelen centrarse en una valoración negativa vinculada únicamente al ejercicio coercitivo, encontrándose otras formas invisibilizadas por tal concepción (2007). En busca de aportar al estudio del poder, desde un enfoque que permita reconstruir la agencia de lxs sujetos en este proceso, la autora ahonda en las reflexiones en relación con este término realizadas por de Hannah Arendt en entrecruzamiento con la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. Esta revisión teórica permite entonces resaltar el lugar activo del sujeto (niñx y docente) en las relaciones de poder que establecen entre sí (Batallán, 2007:170).

En continuidad con ello, ahondaremos en otro conjunto de investigaciones que abordan el accionar de lxs niñxs en los espacios educativos. Algunos de estos trabajos documentan cómo lxs niñxs se apropian de las instalaciones y edificios educativos dándole sentidos propios inscriptos en sus juegos, historias y sentidos que no siempre comparten con los adultos (Devine, 2002; Armitage, 2005, Castro, 2018). Lucía Rabello de Castro sostiene que el recreo puede entenderse como una instancia común y colectiva de la experiencia escolar de lxs niñxs, en donde se manifiestan diversas interpretaciones de la realidad escolar (Rabello de Castro, 2016).

Otras etnografías han ahondado en los conflictos que se desatan entre lxs niñxs producto de la convivencia cotidiana. En una lectura que permite romper el binomio conflicto-violencia, el trabajo de Laura Ruggiero, situado a comienzos de

este milenio, es un antecedente fundamental para entender tanto las negociaciones cotidianas que se desatan entre niños y sus docentes, como el aspecto dinámico de estas “peleas” que las lecturas centradas en el *bullying* o la violencia escolar suelen tipificar y simplificar en sujetos violentos (Ruggiero, 2009). La autora sostiene que estas definiciones elaboradas por “*expertos*” ajenos al espacio escolar terminan postergando la posibilidad de que sean los docentes mismos los que intervengan en las acciones cotidianas y se posicionen como “*intelectuales transformativos*” (Ruggiero, 2009: 147). A este se suman otras investigaciones de corte etnográfico que han analizado cómo los niños se apropian de formatos de lucha que son desplegados frente a las injusticias escolares (Milstein, 2010; Rabello de Castro, 2016), aportando a la comprensión de cómo las acciones que desarrollan los niños constituyen a las instituciones, aunque no son unidireccionalmente un “producto” de ellas (Rabello de Castro, 2016).

Aquí también recuperamos las reflexiones de investigaciones que han documentado el accionar y la participación de los niños en organizaciones y movimientos populares, estudios que ofrecen una reconstrucción de trama de relaciones en donde estos participan junto a adultos y jóvenes de acciones públicas (Padawer, Scarfó, Rubinstein *et al.*, 2009; Scarfó, 2010; 2018). La documentación etnográfica precisa cómo las organizaciones promueven espacios institucionales para que los niños expresen su voz (Padawer, Scarfó, Rubinstein *et al.*, 2009; Santillán, 2012). Estos estudios han registrado los sentidos que adquiere la participación de los niños en espacios de organización social, las apropiaciones y acciones que realizan de la acción política inclusive hacia el interior de los movimientos, apropiándose de modalidades de demanda y de organización que circulan en estos espacios (Shabel, 2016; 2018). Así, los niños tensionan “en acto” los sentidos hegemónicos sobre la infancia que los ubican como sujetos únicamente dependientes.

Otras investigaciones del campo de la antropología de la infancia han aportado también al reconocimiento de la pertinencia del abordaje etnográfico para su estudio. Los estudios de antropología de la infancia, que a diferencia de la antropología de la educación recuperan otras experiencias infantiles no siempre vinculadas con aspectos formativos, aportan elementos para la discusión en relación a la agencia en la infancia, y la importancia de su abordaje situado (Szulc, Villalta y Bittencourt Ribero, 2019). En ellos se advierte cómo el reconocimiento de estos sujetos como actores productores en la vida social implicó también una sobredimensión de su accionar (Szulc, 2019; Rabello de Castro, 2001). Se advierte la importancia de revisar el uso de la categoría de “agencia” en la infancia y la

necesidad de detenerse en el registro de su acción social situada en la trama de relaciones de poder en cada contexto socio-histórico (Szulc, 2012; 2019). Así, ubicar la discusión en términos de la agencia y la capacidad activa de los sujetos permite distanciarse de otras conceptualizaciones como son la noción de socialización, que suele ubicarlos únicamente como receptores. Inscriptos en este debate, recientes investigaciones incorporan la potencia de la noción de subjetividad política para el análisis de la acción de lxs niñxs y adolescentes (Rabello de Castro, 2016; 2018; Santillán, 2019; Simmons y Manschelein, 2011). Con el objetivo de no reproducir sentidos funcionalistas, los aportes de Rabello de Castro resultan un antecedente fundamental en la discusión de esta categoría para pensar la política en la escuela.

La autora sostiene que la noción de socialización política reproduce la idea de “preparación” o desarrollo de patrones de comportamiento político, donde el sujeto es entendido como “no político”, siendo las instituciones las encargadas de formarlo positiva o negativamente. La autora retoma a Arendt y afirma que, en la disputa sobre los sentidos de la experiencia escolar, frente a una injusticia surge “lo común” entre ellos, a pesar que provengan de distintas perspectivas, todos están interesados en el mismo objeto (Rabello de Castro, 2016: 984). Asimismo, Laura Santillán aporta a la incorporación de espacios educativos extraescolares donde registra de qué modo adultxs, niñxs y jóvenes accionan en relación con lo público en el horizonte de creación de una vida común (Santillán, 2019: 63). Estos análisis permiten revalorizar los procesos relacionales y negociados entre adultxs y niñxs, y no restringir ni esencializar acciones aisladamente y como sujetos totalmente autónomos.

Por otro lado, me interesa introducir un grupo de estudios que vienen signando un fuerte antecedente en relación con el estudio de la participación en la infancia. Su recuperación sin embargo, buscará para determinar algunos puntos de debate en relación con el uso de esta categoría.

Dentro de la gran polisemia de este concepto en el campo de la infancia, y como desprendimiento directo del lenguaje propuesto por la Convención, la noción de “participación” adquirió un estatus propio, nominada como participación infantil. Numerosas agencias estatales, programas educativos y organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional e internacional desarrollaran iniciativas en busca de promover instancias de diálogo y producción entre niñxs y adultos¹². Esto implicó el desarrollo de teorías y construcción de categorías en busca de acompañar y, en el mejor de los casos, incidir directamente en los modos en que se desarrolla el trabajo con lxs niñxs (Hart, 1992). Asimismo, existe una preocupación común por parte de la

12 Algunas de ellas son Save the Children, The Children’ s Society; NCH Action for Children y la National Children’ s Bureau entre tantas otras y que consiguientemente se irán multiplicando.

mayoría de estos estudios, que tiene que ver con preguntarse por el grado de “autenticidad” de las demandas y acciones desarrolladas por lxs niñxs en espacios de organización con adultos como en instancias de la vida social cotidiana.

La mayoría de estas iniciativas siguieron el análisis pionero propuesto por Roger Hart en 1992 en el que propuso “la escalera a la participación” . Estos trabajos principalmente se trataban de propuestas para la acción, manuales de principios y de “buena práctica” que apuntaban a la “evaluación de indicadores” de los niveles de participación existentes y estrategias para promover la “participación infantil” (Save the Children, 1996; Shier, 1996;2001; Treseder, 1997; Willow, 1997; Trilla y Novella, 2001; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). La categoría de “participación infantil” fue posteriormente recuperada de modo general para analizar y documentar los modos en que niñxs toman parte de diversas situaciones sociales que lxs implican (Corona Caraveo y Morfín Stoopan, 2001; Fernandes Senna Pires, S., & Uchoa Branco, A; 2007). Hacia dentro de este campo encontramos cruces y distinciones, centrados principalmente en esbozar ciertas definiciones de lo que supondría una “efectiva” participación de los niñxs a partir de describir los modos que esta asume o debiera asumir para ser “genuina” y más “autónoma” en relación a lxs adultxs (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001).

Posteriormente en diálogo con estos estudios, otras iniciativas, especialmente desde Latinoamérica, propusieron el concepto de “protagonismo infantil” . La participación protagónica o protagonismo se propone como un “paradigma” que busca alertar sobre “*el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a las niñas y niños como actores sociales y no meros ejecutores o consentidores de algo*” (Cuusianovich, 2006: 60). Enmarcada en este enfoque la participación implicaría un “salto cualitativo” , ya que busca incidir en el proceso del ejercicio conjunto de los derechos reconociéndoles a lxs niñxs su lugar de actores políticos (Morales y Magistris, 2020). Según algunos autores el término protagonismo es retomado de los procesos de movilización social y popular de los años 70 en Perú que buscaban distanciarse de las acciones desarrolladas por el estado y se afianzó con el desarrollo de las organizaciones de niñxs y jóvenes trabajadores (NATs) para la década de los años ochenta (Cuusianovich,82; Morales y Magistris,2020; Liebel, 2016).

Tal como adelantamos, si bien la mayoría de estas discusiones se ubican en un campo de la acción política y el intento por definir y estudiar las acciones de niñxs y adolescentes en relación a ello, estas producciones vienen siendo fuertemente retomadas por trabajos de corte más académico (Trilla y Novella; 2001; Oraisón, 2009; Gallego-Henao, 2015; Agud & Novella, 2016; Caparelli, Dileo, y Visilio,

2017; Lay-Lisboa, Araya-Bolvarán, Marabolí-Garay, Olivero-Tapia, & Santander-Andrade, 2018, entre otros).

En esta tesis me interesa debatir con estas nociones que, a mi entender, cercan la participación a la “infancia” y que promueven su análisis en la categorización de “tipos” y “estilos”. Por el contrario, el objetivo de esta investigación apunta a poder reconstruir la participación en términos de proceso, es decir relacionamente.

Para ello, retomo como antecedente los trabajos que permiten comprender la multiplicidad de dimensiones que constituyen a la participación, entendiéndola como proceso de construcción social (Padawer, 1992; Petrelli, 2010). Enmarcada en este enfoque teórico, es posible entenderla como una noción generadora de consenso, pero también como posibilidad de tensión al orden estatal (Padawer, 1992). Así, coincidimos con los antecedentes que orientan a su conceptualización en torno al poder en el espacio educativo y su vinculación con la pregunta por la co-gestión, tanto de los niños como de otros actores sociales (Batallán, Campanini, Padawer y Zaratta, 2001). Asimismo, el trabajo con esta categoría se presenta como habilitante para conceptualizar el tratamiento dado a lo político en esta edad de la vida, en espacios que apuntan a la incorporación de las jóvenes generaciones a deliberar y formarse en relación a aspectos públicos (Batallán y Campanini, 2012; Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2020).

Asimismo, el estudio de la participación en las escuelas se inscribe en el debate sobre cómo las prácticas desplegadas en este espacio se inscriben en procesos de democratización social. Es así que recuperaremos como antecedentes trabajos académicos del campo de la filosofía de la educación y de la filosofía política que arrojan elementos teóricos para su estudio.

Como principal antecedente ubicamos la obra elaborada a principios del siglo XX por John Dewey. El autor fundamenta que la “relegación” de los niños en la sociedad se debe en parte al fuerte prejuicio que existe sobre esta edad, la cual es analizada comparativamente con la adultez sin poder reconocer las particularidades que esta guarda en sí misma (1987). El autor elabora argumentos que evidencian el carácter social e inteligente del accionar infantil, y sostiene que, si este fuese reconocido de un modo integral, posibilitaría también la democratización de la sociedad (Dewey, 1978). Para el autor, la democracia es una forma de vida, que debe afectar a todos los modos de asociación humana, entre ellos a la escuela (Dewey, 2003; Guzmán y Sánchez, 2003). En tal sentido, la educación es un “proceso de vida”, y no una preparación para el futuro, como generalmente es entendida en las instituciones escolares (Vergara, 2017). La relación de la democracia con la

educación implica que las experiencias sean colectivamente mediadas, múltiples, colaborativas e igualitarias, las que son consideradas las más eficaces para el aprendizaje (Menéndez, 2017). En definitiva, los estudios que en la actualidad retoman la obra de Dewey han contribuido en pensar a la escuela como un espacio de encuentro que se vincula estrechamente con los modos en que se gesta la democracia en términos más generales (Vergara *et al.*, 2017). Asimismo, permite discutir las nociones instrumentalistas que las políticas neoliberales han desarrollado en la consideración de la educación para el mercado (Vergara Estévez y Menéndez, 2017).

Finalmente, me interesaba traer el aporte de otros estudios de este campo que permiten incorporar el accionar de aquellos, como los niños, que se encuentran excluidos generalmente de las reflexiones del campo de la filosofía y ciencia política por su carácter de “no ciudadanos” (Adorno, 1973), como son los trabajos del autores inspirados en las reflexiones Jacques Rancière (Masschelein y Simons, 2011). A partir de su texto *El maestro ignorante*, el autor discute con la educación en su sentido más enciclopedista a partir de retomar una epistemología sobre la igualdad de las inteligencias que rompe con el ordenamiento jerarquizado del saber (Rancière, 2003). En discusión con las concepciones reproductivistas de las desigualdades, argumenta cómo la escuela también es un espacio y tiempo de igualdad (Rancière, 1988; Masschelein y Simons, 2011), un lugar donde pueden generarse “momentos democráticos” (Masschelein y Simons, 2011: 321). En esta perspectiva filosófica la escuela no es entendida como un momento de preparación, sino de separación del tiempo productivo, que beneficia especialmente a quienes por su nacimiento no podrían acceder al tiempo libre necesario para aprender (Rancière, 1998; Masschelein y Simons, 2011: 322).

Para Rancière la democracia no es un estado de gobierno o un formato institucionalizado de organización, sino que se define como “*el poder de cualquiera*” (Rancière, 1996: 30). En este sentido, el planteo de este autor resulta central para poder considerar la posibilidad de ubicar a los niños como sujetos capaces de participar a partir de pensar y hablar sobre lo común (Masschelein y Simons, 2011). Desde diferentes ángulos y a partir de postulados teóricos diversos, estos estudios invitan a considerar e incluir el accionar político de sujetos que se encuentran excluidos, como son los niños, en procesos políticos de construcción social.

Enfoque teórico-metodológico de investigación

Esta investigación recupera el enfoque histórico-etnográfico para el estudio de los procesos educativos y el abordaje del problema en cuestión. Este enfoque, de cuño latinoamericano (Rockwell, 2001; Batallán 2007; 2019; Batallán y García, 1992; Neufeld, 1997; 2009; Achilli, 2005, entre otros) incorpora la dimensión histórica como explicativa de las experiencias sociales en el presente documentadas por la etnografía, las que en su heterogeneidad conviven y son apropiadas o resistidas en el debate social en el presente (Rockwell, 2009, Batallán, Dente y Ritta, 2015). Asimismo este también se desataca por abordar el estudio de tales experiencias desde un enfoque relacional y situado al contexto histórico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009).

A su vez, la particularidad del mundo social en el que se insertan las relaciones a conocer es un mundo pre-interpretado por quienes lo conforman (Giddens, 1992; Batallán y García, 1992). Esta particularidad ontológica de la vida social implica desde el punto de vista metodológico que, a fin de conocer, es necesario entrar en diálogo con lxs sujetos del mundo que constituyen al problema a investigar (Batallán, 2007). En esta orientación, la tradición etnográfica y el oficio del trabajo de campo apuntan a la documentación de las prácticas y los sentidos dados a éstas por lxs actores, en la búsqueda de significados que permitan recuperar las lógicas en las que se inscriben y dentro de las cuales se configuran las relaciones relevantes para producir conocimiento sobre el objeto planteado (Batallán, 2007; Rockwell, 2009).

La acción social y su documentación tiene como característica ser un fenómeno con “sentido”, de modo tal que las interpretaciones que lxs agentes tienen sobre su accionar, son permanentemente contrastadas con la hipótesis de la investigación ampliando la capacidad perceptiva de quien investiga. Las categorías de interpretación de lxs agentes sobre la relación en estudio y las categorías sociales del lenguaje en uso se tensan con las categorías analíticas del etnógrafo y sus supuestos, entendiendo el lugar central que tiene el lenguaje del investigador en el proceso de producción de conocimiento (Rockwell, 2009; Batallán, 2019).

El enfoque metodológico hace pie en la teoría de la vida cotidiana, entendida como un momento de la reproducción general, a la vez que una escala en la que la vida social ocurre (Heller, 1973). En ella los sujetos se apropian de “*usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado*” (Rockwell y Ezpeleta, 1985: 199). Aquí se articulan las relaciones y procesos que lxs sujetos construyen cotidianamente a los cuales los agentes les otorgan sentidos específicos que justamente por la invisibilidad del mundo de infancia, son de interés registrar. Históricamente lxs niños, tanto en el espacio educativo como en el mundo social, han sido concebidos como reproductores de la

vida social, como sujetos “*depositarios de una cultura inculcada*”, negándoseles su capacidad interpretativa y productiva (Rockwell, 2011: 28). En tal sentido, este enfoque significa un aporte para la investigación de procesos de agenciamiento como de apropiación en la que lxs niñxs resultan principales protagonistas, pero de los que se encuentran socialmente invisibilizadxs.

Como se adelantó, lxs sujetos con quienes se investiga pre-constituyen el mundo en el que viven, reflexionando a su vez sobre su propia acción. Esto supone que no podemos anticipar sus interpretaciones por supuestos asociados a diversas características que lxs constituyen —edad, género, adscripciones étnicas, etcétera— sino que requiere reconocerlos como “*intérpretes polémicos de su realidad*” (Batallán y García, 1992: 84). Esta afirmación tiene una implicancia concreta en los modos en que se desarrolla el trabajo de campo con quienes investigamos, en donde resulta la reconstrucción de negociaciones que supone la construcción de un objeto de investigación como una tarea de co-producción (Batallán, 2007).

En términos concretos, el enfoque se distancia de la perspectiva positivista asumiendo la implicancia que tiene nuestra presencia y lenguaje en el desarrollo de la investigación. La reflexividad del lenguaje del investigadrx en el proceso de construcción de conocimiento es un asunto constitutivo de la acción social de investigar (Garfinkel, 1996; Coulon, 1988; Althabe y Hernández, 2005; Batallán y Campanini, 2015). De hecho, reconocer la no neutralidad de nuestra presencia supone admitir que las relaciones sociales que establecemos en el campo, requieren ser revisadas como objeto de estudio de la misma investigación (Briggs, 1986; Oxman, 1998). En este mismo sentido, si bien el enfoque con el que se aborda la investigación repone reflexiones y un marco-teórico metodológico para el desarrollo del trabajo de campo, el desafío de la investigación se centra también en poner en discusión concepciones, abordajes y desarrollos que sean adecuados a la realidad con la que se interactúa como al objeto de conocimiento que se aborda y construye (Batallán, Dente y Ritta, 2015).

Algunas reflexiones del trabajo de campo

Recuperando el antedicho enfoque teórico-metodológico relacional, en términos generales, la investigación apuntó a la reconstrucción de las relaciones entre niñxs, y ellxs y docentes y/o promotores, en distintos espacios educativos. Para ello, la reconstrucción se detuvo a precisar etnográficamente contextos de interacción y acción, desarrollo de prácticas e interpretaciones ofrecidas por lxs distintxs interlocutorxs, dándole centralidad a su desarrollo cotidiano como su vinculación con procesos históricos de mayor longitud (Rockwell, 2009; Batallán y Campanini, 2015).

El trabajo de campo comprendió tres años y medio de desarrollo sostenido (2016-2019), y con cierta intermitencia durante 2020. En lo que refiere al trabajo con la Escuela N° 37, este adquirió mayor profundidad debido a que la temática de la investigación buscaba hacer foco en espacios escolarizados, por lo que esta se extendió durante todo el período mencionado. En el Programa “Ciudad Amiga de los Niños” el trabajo de campo se desarrolló entre los meses de mayo a diciembre durante 2017 y 2018.

La centralidad que las prácticas de lxs niñxs adquirirían en la investigación implicó la revisión y toma de decisiones sobre su desarrollo particularizado. Varias investigaciones han venido reflexionando en los últimos años el trabajo de campo con niñxs (Batallán, 1992; 2011; Neufeld, 1997;2011; Hecht, 2007; Pires, 2007; Szulc *et al.*, 2009; 2012; García Palacios y Hecht, 2009; 2015; Milstein, 2015). Aunque no existe un consenso explícito sobre este abordaje, en algunos de estos trabajos sí se realiza una crítica a otras metodologías que históricamente se utilizaron para conocer el sentido que lxs niñxs dan al mundo social en el que están inmersxs, como son los estudios de la etología y la conducta infantil, que apuntan únicamente a la observación de las conductas negando la capacidad interpretativa de estos sujetos (Szulc *et al.*, 2009; 2012).

El foco del debate inscripto en el campo de la antropología de la infancia y de la educación, más que su incorporación —la que cuenta en la actualidad con mayor visibilidad— se sitúa en cómo abordar el trabajo de campo con lxs niñxs en su reconocimiento como interlocutorxs centrales, abriéndose una discusión epistemológica acerca de su tratamiento y sobre formas metodológicas particularizadas (Pires, 2007). Dentro de la gran multiplicidad de abordajes y su discusión implícita, algunos autorxs señalan además de la reconstrucción de contextos de acción, la pertinencia de la realización de entrevistas dirigidas con niñxs, tales como las desarrolladas por medio del método clínico (García Palacios y Castorina, 2010;2014; Shabel, 2018). Por otro lado, otros estudios consideran más productivo centrarse en la observación de las prácticas, o el desarrollo de talleres o actividades conjuntas con lxs niñxs en donde registrar en acto las interpretaciones que entregan sobre mundo (Enriz, 2006; Hetch, 2007; Szulc, 2009; Leite de Sousa y Ferreira Pires, 2021).

Ninguno de los anteriores antecedentes mencionados, sin embargo, dejan de estar exentos de ciertos dilemas sobre cómo abordar estos procesos (Pires, 2007; Shabel, 2018), los que sumados a los históricamente propios del oficio del trabajadrx de campo antropológico (Batallán y García, 1992; Batallán, 1995) se le adiciona tanto, la explícita relación de poder asimétrica entre el/la adultx y el niñx, como las

particularidades de esta edad que hace explícita la dificultad de abordar directamente el tratamiento sobre ciertos conceptos o ideas dialógicamente. Esto, sin embargo, no implica su imposibilidad y, más bien, se presenta como un desafío para la investigación etnográfica, como iremos desarrollando a lo largo de la tesis¹³.

En lo que refiere al desarrollo de mi trabajo de campo, orientado por el objetivo de la investigación de centrarme en las relaciones entre niñxs entre sí, como con lxs adultxs implicados en las experiencias, cobró especial centralidad el registro de una gran cantidad de interacciones entre estxs sujetos en distintas situaciones de la vida cotidiana compartida en los distintos espacios. Al estar orientada por el antedicho interés de conocer los procesos de participación de niñxs *en* espacios destinados a este fin, la prioridad en el registro fue dada a los momentos del desarrollo de los distintos Consejos —tanto el Consejo de Grado como el Consejo de Niñxs. Esta decisión no solamente se sustentaba en que se trataban de instancias poco documentadas, sino porque en ellas la incorporación de lxs niñxs estaban dadas desde un lugar de interpelación inicial poco usual, y que refería a su lugar como “conocedores” sobre los distintos tópicos a debatir, los cuales, a su vez, eran de su interés.

En ambos espacios se discutían aspectos de la “vida en común” que obligaban a que lxs niñxs y adultxs entregaran interpretaciones y se desencadenaran debates sobre distintos tópicos relacionados con la vida escolar pero también de la vida social en general, en donde las reflexiones sociales de lxs niñxs cobraban protagonismo. Retomando los tópicos centrales de estos debates, también mantuve conversaciones informales con lxs niñxs en otros momentos de la cotidianidad de los espacios, las que me permitieron conocer diversas reflexiones sobre situaciones que abrían al análisis de prácticas propias y ajenas sin que mis preguntas fueran forzadas o ajenas a su interés.

Cabe aclarar que a lo largo de la investigación no se realizaron entrevistas a niñxs. En un primer momento, la decisión se debió a que fue un aspecto expresamente prohibido por la escuela. Sin embargo, con el paso del tiempo tampoco insistí en ser autorizada. Esta decisión se asentaba en que mi vínculo con lxs niñxs se desarrolló centralmente en el espacio escolar, donde advertí la fuerza que el contexto tenía para definir el sentido de la presencia del investigadxr allí, operando fuertemente en su equiparación con otros profesionales —psicopedagoxs, psicólogoxs, trabajadorxs sociales, etcétera— o con roles propios del sistema

13 De hecho, en términos concretos y en el trabajo con adolescentes en talleres de co-investigación podemos reconstruir los antecedentes del trabajo desarrollado por Graciela Batallán, Loreley Ritta y Liniana Dente en el asentamiento Rodrigo Bueno ubicado en la Ciudad de Buenos Aires (Batallán, Dente y Ritta, 2015).

educativo, los que a su vez suelen tener un componente altamente evaluativo¹⁴. Asimismo, como adelanté, el desarrollo de las conversaciones informales con lxs niñxs demostraban ser muy significativas para el objetivo de la investigación.

Otra potencialidad del registro de los debates en los Consejos era que allí podía registrar de primera mano cómo lxs niñxs se apropiaban de los distintos tópicos presentados, y cómo iban elaborando y perfeccionando argumentos para legitimar y objetivar sus intereses en una instancia pública, como eran los Consejos, ante lxs distintxs adultxs presentes. El registro de estos debates, sin embargo, supuso una especial atención al contexto y las situaciones interaccionales las que, a diferencia de otros momentos, estaban cargadas por la formalidad del espacio. En este sentido, el desafío consistió también en intentar reconstruir de qué modo estos debates atravesaban otras conversaciones y momentos por fuera de los “esperados” .

Así, la centralidad dada a estos momentos no supuso desestimar el registro de otras instancias de la vida diaria. De hecho, un salto cualitativo en el análisis de las interacciones en los Consejos se dio cuando el trabajo de campo adquirió profundidad —dada por la mayor confianza y permanencia en estos espacios— y pudo incorporar interacciones y acciones desarrolladas en otros momentos —recreación, horas de clase, horas libres, momentos de salidas y entradas de la escuela o de las instituciones, excursiones educativas, actos escolares, entre tantas otras—, que resultaron clave para comprender de qué modo los debates inscriptos en estos espacios adquirirían densidad allí, pero también, de qué modo estos se “continuaban” , inclusive en acciones no-dialógicas, desarrollados en momentos no institucionalizados¹⁵.

14 Esta decisión supuso que la toma de notas in situ fuera una herramienta fundamental, lo que implicó un trabajo de registro ampliado muy meticuloso que requiere dedicación inmediata de ampliación en busca de no saltarme los detalles de lo dicho en las situaciones en las que participaba. Tanto en los Consejos como en las clases, la toma de notas era una práctica también realizada por lxs participantes, ya sea niñxs o docentes, lo que hacía que dicha práctica no resultara tan “ajena” . En algunas ocasiones, y autorizada por lxs adultxs, realicé grabaciones de audio de estos intercambios, a los que también acompañaban notas que permitían darle mayor profundidad a lo documentado allí. Sin embargo, cuando percibía que la toma de notas o la grabación podía llegar a obstaculizar algún intercambio, dejaba de escribir en ese momento y trataba de hacerlo en pequeños recesos los que trataba de reconstruir densamente lo antes posible al llegar a mi computadora.

15 En lo que refiere al trabajo de campo en la escuela, se realizaron 40 registros de interacción en espacios de Consejo de General, coordinados en su mayoría por docentes o directivos y dos estudiantes representantes de cada año —de 1º a 7º—, en donde se debatieron temas en torno a la organización escolar, las normas y las reglas generales de la institución; 52 registros de en Consejos de Aula —principalmente de primer ciclo - 1º a 3º grado— coordinados por las docentes a cargo del grupo y en donde se debatieron, principalmente, cuestiones vinculadas a la convivencia cotidiana en el aula; 4 registros de Asamblea Generales coordinadas por un docente y directivos e implica la participación de todos los estudiantes de la escuela; 17 registros de jornadas docentes, actos o fiestas escolares y/o salidas

Simultáneamente, los Consejo se trataban de espacios también compartidos con adultxs, lo que también me permitía registrar cómo se iban entramando esas relaciones entre ellxs, cómo se debatían temas y se negociaban asuntos vinculados a la vida diaria. Esto también permitió profundizar sobre el carácter relacional de estos procesos, reconstruyendo las implicancias que estas experiencias tenían también para lxs adultxs.

A su vez, pude incorporar el registro de interacciones informales en distintos momentos cotidianos entre docentes y/o promotores, donde ofrecían y discutían interpretaciones varias sobre sus intencionalidades y orientaciones en relación a estos espacios. Además de compartir recreos y horas libres con algunxs de ellxs, presencié también jornadas docentes en las escuelas, así como momentos de planificación en el Programa Ciudad Amiga, e inclusive acompañé a lxs adultxs coordinadores de los Consejos de Niñxs a presentar los proyectos en distintas instituciones estatales, entre otras tantas actividades. Asimismo, mantuve conversaciones con lxs docentes sobre los espacios de Consejo, donde me comunicaban sus dudas, dilemas y estrategias pensadas. Estas interacciones, que en su mayoría fueron informales, aunque no por ello menos significativas, también fueron ampliadas con la realización de cinco entrevistas abiertas. Estas estuvieron orientadas a la explicitación de fundamentos asociados al desarrollo de su trabajo, que me permitieron incorporar interpretaciones y reflexiones más densas de las registradas en otras conversaciones, pero también exponer y contrastar de modo más directo algunos de los supuestos de la investigación, puntos que trabajaremos a lo largo de la tesis¹⁶.

educativas; 7 registros observacionales de clases de distintas materias, y 15 de instancias escolares generales, como recreos, en donde se mantuvieron charlas con distintos agentes —docentes, directivos y niños/as— y se registraron intercambios cotidianos.

En el campo correspondiente al programa “Ciudad Amiga de Niños y Niñas” se realizó una entrevista en profundidad a la coordinadora del programa, de modo de conocer los fundamentos principales e historia; 18 registros de interacción de tres Consejos de Niños correspondientes a distintas comunas de la ciudad, con centralidad en uno de ellos, en donde se registraron debates, charlas y reflexiones sobre distintas preocupaciones sociales que los/as niños/as acercaban como el proceso de elaboración de un proyecto de intervención; 4 registros de salidas o jornadas con niños/as —caminatas por el barrio, asistencia a una radio local, salidas o excursiones. Asimismo, durante 2018 el trabajo se centró también en el registro de 4 reuniones de coordinación de docentes-promotores en donde se indagó en los modos que estos conciben la participación de los/as niños/as y cómo diseñan pedagógicamente los encuentros. También se realizaron salidas de acompañamiento a los docentes-promotores a las escuelas que asisten los niños/as en busca de conocer cómo el proceso iniciado en los Consejos impacta en el espacio escolar.

16 En relación con el espacio escolar, realicé cuatro entrevistas: una a Juan, el maestro motorizador de la experiencia en el año 2017; a dos maestras, Mabel y Celia en el año 2020; y a una ex maestra, Marcela, en el año 2019. En lo que refiere al Programa Ciudad Amiga, la única entrevista fue realizada a Julia, la coordinadora general.

Otro punto que se avizoraba como sumamente potente en el registro de las interacciones de estos espacios estaba dado tanto en la superposición de sentidos como en el emplazamiento de interpretaciones, a veces un tanto “desordenados”, en los que adquirirían densidad muchas de las propuestas y reflexiones desarrolladas en estos espacios, las que también intenté incorporar en las reconstrucciones producidas a lo largo de la tesis, y que me develaba de qué modo los sentidos y las ideas de lxs niñxs sobre la vida común escolar se iban entrelazando entre sí en conjunto con la participación de lxs adultxs coordinadores.

En resumen y atendiendo a la histórica exclusión de la participación de lxs niñxs de la vida social, el establecimiento de los Consejos como espacios expresamente destinados a la “participación” de lxs niñxs significó una oportunidad para poder profundizar en las interpretaciones e intenciones de lxs propixs sujetos en relación a esta temática como parte de su propio interés (Devillard, Franzé, Pasos, 2012).

La perspectiva que guió la reconstrucción de las conversaciones mantenidas directamente, las generadas en entrevistas o aquellas presenciadas entre sujetxs, ha apuntado a darle centralidad como objeto de análisis a la “*situación del intercambio y lo que en ella se juega*” (Althabe y Hernandez, 2005: 83), en donde también inevitablemente mi implicación y sus efectos fueron por tanto marco de su producción (2005: 82). Así, orientada por el objetivo central de esta tesis de aportar al conocimiento de los procesos de participación en espacios educativos dándole centralidad a los modos que los procesos políticos se forjan relacionamente entre sujetxs —niñxs y adultos— se espera ofrecer un acercamiento para su estudio en profundidad.

Tesis a sostener

La tesis buscará sostener que la participación de lxs niñxs en la gestión escolar interpela directamente al modo en que se ejerce y organiza el poder en la escuela, aspecto que frente a su efectiva incorporación desafía a los modos naturalizados del adultocentrismo prevaleciente.

La expresa prohibición de la participación de lxs niñxs como interlocutores capaces para participar en la gestión escolar forjó la organización del sistema escolar formal en la Argentina, al tiempo que el intento de su incorporación se ha extendido en formatos que anhelan que tal participación se limite a la adaptación y sostenimiento del orden y la convivencia escolar. En este brete que implica abrir a la participación, sostenemos que el carácter político, es decir, su aspecto *inaugural* no es posible de ser anticipado ni limitado a sus aspectos consensuales.

En su intervención en torno a asuntos del común —escolar y social— lxs niñxs instalan un disenso sobre el sobreentendido de su incapacidad para participar de lo público, pero sobre todo en el ordenamiento tradicional del espacio educativo que se asienta en la incapacidad de su participación.

La formación ciudadana y especialmente el desarrollo de instancias participativas con niñxs es abordado por programas extraescolares y propuestas que conforman una importante trama institucional que disputa y orienta activamente el sentido de tales prácticas. En el proceso de apertura a la participación sobre lo público la experiencia escolar toma un lugar central en las reflexiones y demandas de lxs niñxs, que arrojan elementos para afirmar el carácter estructural y relacional de la participación y la acción política también en la infancia.

En el ámbito escolar, caracterizado por fuertes lineamientos estatales y tradiciones escolares que limitan la variabilidad de la acción social, las experiencias de participación asumen sentidos experimentales y a veces inciertos que, al tiempo que ofrecen un resquicio, también se enfrentan al generalizado temor de la “politización” en la escuela.

En el desarrollo de experiencias participativas se reconocen apropiaciones creativas de lxs sujetos que integran fundamentos de diverso origen que se entraman en trayectorias de organización política que no remiten necesariamente a instancias y espacios formales, pero que se vinculan con la experiencia escolar educativa.

Asimismo, se sostiene que en el desarrollo de espacios participativos el objetivo estrictamente formativo e “infantil” es traspasado y permite ser analizado como un proceso que tensiona el ejercicio jerárquico del poder en el que se asienta el espacio escolar e incorpora y alcanza relacionalmente a lxs distintxs adultxs involucradxs, entre ellxs, docentes y directivxs.

La lucha por la democratización se documenta en aquellas acciones que implican relacionalmente la participación de lxs niñxs y la necesaria y comprometida involucración de lxs adultxs a fin de lograr este objetivo. En su profundización como horizonte, más que en la formación de niñxs “pacíficxs” y “bien educadxs”, se avizora en la reestructuración que implica la incorporación del niñx como sujeto capaz de aportar en relación con lo público, en el espacio escolar y social.

Organización de la tesis

En el **capítulo 1** reconstruiremos analíticamente el modo en que el lugar dado a la participación de lxs niñxs se conformó como un aspecto central en el que se consolidó la lucha por la orientación educativa en la conformación del sistema

educativo en Argentina. La reconstrucción será guiada por la hipótesis de que exclusión de la política del ámbito educativo y el expreso apartamiento de lxs niñxs como co-partícipes se conformó históricamente como un aspecto característico de la organización escolar normalizadora que hegemonizó el campo de la educación. Sin embargo, orientada por la conceptualización de este como un *proceso hegemónico* (Roseberry, 1998), se reconstruyen las controversias y principales postulados de dos experiencias educativas de dos maestrxs, Carlos Vergara (1887-1990) y Florencia Fossatti (1929-1936), quienes se propusieron la instalación de gobiernos escolares a fines del siglo XIX y principios del siglo XX y que, inclusive a pesar de haber sido discontinuadas por autoridades oficiales, demuestran la imposibilidad de silenciar sus aportes. Ellas son analizadas en relación a la memorias de éstxs docentes, a partir de escritos de su autoría, como en los argumentos desarrollados en las controversias presentes en revistas y comunicados oficiales de la época.

En el **capítulo 2** se reconstruirán los discursos contemporáneos del campo de la participación y la ciudadanía, a partir de la pregunta sobre cómo las experiencias de participación pasaron de ser un aspecto prohibido y excluido a convertirse en un asunto posible y también deseado para desarrollar en el presente. Aquí nos detendremos a analizar los distintos sentidos que la noción de “participación” fue adquiriendo a lo largo de las décadas, especialmente a partir de la última recuperación democrática en 1983. La hipótesis que guía el despliegue de esta pregunta sugiere que la instalación de estas iniciativas como “posibles” y “deseadas” se sustenta fundamentalmente en la centralidad que los discursos psicologicistas asumieron en el desarrollo concreto de estas experiencias, las cuales comenzaron a ser consideradas como una alternativa para abordar los problemas de la “violencia escolar”, y como estrategia para mejorar la “convivencia escolar” para fines del siglo XX, y especialmente para comienzos del siglo XXI. Simultáneamente, se amplía cómo en la constitución del campo educativo la “participación de la infancia” se consolidó como objeto de preocupación social, especialmente a partir de lo decretado por la Convención de los Derechos del Niño 1989 y, aunque se reconoce cierto relegamiento de la “participación” del campo escolar, su tratamiento se vio dirigido a iniciativas extraescolares interesadas intervenir en la formación ciudadana y política de la infancia.

En el **capítulo 3** se ahondará en la experiencia de organización del Consejo de Grado de la una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de la pregunta inicial por las condiciones que hicieron posible el desarrollo y el sostenimiento del espacio de Consejo. Aquí se analizan los modos en que el espacio de consejo abre el tratamiento de temas “habilitados para la infancia”, en los que sin embargo se

discuten y debates asuntos estructurales de la organización del día a día escolar. Se analizará cómo la existencia del espacio del Consejo de Grado, como organización colectiva, instala una conversación sobre lo común y, en este marco, se producen de modo dialogado temas y problemáticas acordes a tratar en este espacio.

A su vez, se indagará en cómo el espacio de Consejo establece un marco de significación en el que las acciones de otros niñxs y docentes son entendidas en como una “función pública”, y en los modos que se promueven para participar y aquellas formas que son evitadas, así como en el modo en que esto hace posible reconstruir sentidos contextualizados sobre lo público en la escuela —aspecto que construye al espacio de Consejo como objeto de reflexión en el que está implicada la propia acción de lxs protagonistas.

Asimismo, se hará hincapié en los procesos de construcción de legitimidad del espacio, la capacidad de apropiación y resistencia de lxs niñxs en la elección de qué asuntos llevar a tratamiento y cuales son deliberadamente evitados, aspecto que contornea los límites y alcances de esta experiencia la que se define en la representatividad de los niñxs. En definitiva, en este capítulo se buscará contextualizar los sentidos y acciones de la democracia como un proceso de construcción colectiva, en el cual se ve implicada la fricción y las negociaciones de sentidos y horizontes, y que se sostiene en la legitimidad de las acciones que lo contienen.

En el **capítulo 4** se profundizará sobre algunos condicionantes históricamente estructurados en el espacio escolar, los que contornean el desarrollo de experiencias de participación allí y, en particular, sobre los modos en que estos se expresan en la vida cotidiana escolar. A lo largo del capítulo se desplegará la hipótesis de cómo, ante la apertura de espacios de participación en el presente, y especialmente ante aquellos puntos que implican profundizar su sentido representativo y democrático, emerge la paradoja que encierra al espacio escolar y que supone formar políticamente a unx ciudadanx cuya capacidad de participación se encuentra negada en su presente. Así mismo, en este proceso documentaremos los debates que emergen en el proceso de “elección de consejerxs”, en donde se ponen al descubierto distintas intencionalidades y se debate sobre aquellos aspectos y acciones en las que se construye la legitimidad en la asunción de ese cargo para lxs niñxs, así como también en aquellas acciones que abren el debate por los modos cómo se ejerce este cargo. Para ello analizaremos las distintas fricciones, contradicciones y obstáculos que se presentan para maestrxs y niñxs en el día a día escolar en relación al desarrollo del Consejo y, especialmente, nos detendremos a documentar y analizar aquellos aspectos que se presentan como dilemas de difícil

resolución y que abren a negociaciones y reformulaciones constantes que hacen en tal acto lugar a la política en la escuela.

En el **capítulo 5** se explorará el modo en que, en los Consejos de Niñxs que conforman el programa extraescolar, circulan y se construyen sentidos en relación a lo público entre promotores y niñxs, a partir de la elaboración de reflexiones y propuestas sobre el derecho de los niñxs a participar. En estos espacios se construyen de modo relacional preocupaciones que devienen en proyectos con objetivo de implementación en formato de políticas públicas. En discusión con aquellos trabajos que abordan el análisis de estos procesos a partir de nociones como la “participación infantil”, se explicitará cómo esta categoría se presenta como un limitante para el análisis de estos procesos en donde se destacan aspectos relacionales entre niñxs y adultos para su efectiva concreción. Así, aunque este proceso se inicia en los Consejos, se extiende hacia otros escenarios en los que las propuestas se van reelaborando y adquiriendo nuevos sentidos. En este ejercicio son los mismos niñxs quienes las desarrollan y las tensionan con otros niñxs y adultxs.

Allí, dentro del abanico de propuestas, nos detendremos en el análisis del proyecto sobre el “derecho al tiempo del recreo” que los Consejos demandan a las escuelas a las que asisten lxs participantes, así como en las acciones colaborativas que se realizan con lxs promotorxs adultxs en busca de su cumplimiento. A partir de su análisis, buscaremos sostener que, en el marco de la apertura a la participación, aún en espacios extraescolares, la escuela es interpelada directamente por los niñxs en relación a la pregunta sobre los modos en cómo que se ejerce el poder allí y su lugar en este proceso. De esta forma, mediante dicho proceso la participación adquiere sentidos particulares, diferentes a los desarrollados en el espacio escolar, pero con estrecha vinculación, en donde el accionar tanto de niñxs como de lxs adultxs adopta nuevas dimensiones que aporta profundidad a las implicancias de abrir espacios de participación. En este sentido, la hipótesis que guiará estas reconstrucciones apunta a restituir las dimensiones vinculantes que estas experiencias desprenden y que requieren de una implicación profunda de lxs adultxs.

Por su parte, en el **capítulo 6** se analizará, a partir del estudio de intercambios registrados y entrevistas realizadas con maestrxs de la Escuela N° 37 y de lxs promotxres del Consejo de Niñxs, cómo ambas experiencias más que tratarse de espacios “para la infancia” se ven rebasadas en sus objetivos pedagógicos y se presentan, aunque con distintos sentidos, como experiencias colectivas. A partir de la documentación del modo en que dichas experiencias comprometen y orientan las acciones de niñxs y adultxs en el día a día escolar, así como también en la

elaboración de políticas públicas, buscaré sostener que la inclusión de aspectos del poder y la política no son posibles de ser tratados cercadamente, ni limitados a aspectos consensuales, sino que, por el contrario, demuestran en su desarrollo la implicancia de diversxs sujetos —adultxs y niñxs— en el que se registran cambios y negociaciones. El postulado principal supone que, a partir de reconstruir las instancias en las que lxs sujetos se encuentran en el dilema de tener que negociar y modificar aspectos de su propio desempeño, los procesos de participación, traspasan su cercamiento al sujeto niñx y/o estudiante, y en su efectiva incorporación y profundización insta a una modificación en los modos en que se organiza el poder en estos espacios, especialmente en la escuela. Así, además de reconocer aspectos normativizantes en estas experiencias, se buscará reconstruir aquellos puntos que irrumpen en dicho objetivo, y que nos permiten avizorar la emergencia de aspectos reestructurantes de las relaciones sociales.

Finalmente, en las **Conclusiones** se recorrerá el argumento central de la tesis, haciendo énfasis en los principales aportes y discusiones desplegados en los distintos capítulos. Aquí se apuntará a reunir y enlazar los debates que recorrieron la tesis y que permitan darle centralidad al estudio de los procesos de participación de niñxs en espacios educativos, así como su potencialidad estructurante de las relaciones sociales.

CAPÍTULO 1: El “cálido rescoldo” : el co-gobierno escolar en las primeras décadas del sistema educativo en Argentina (1883-1936)

Introducción

Los derechos políticos, esto es, la acción individual aplicada al gobierno de la sociedad, se ha anticipado a la preparación intelectual que el uso de tales derechos supone [...] nace la obligación de todo gobierno de proveer educación a las generaciones venideras. (Sarmiento, 2016/1849: 110)

En el texto “Instrucción pública” Sarmiento insiste en que “*los acontecimientos históricos se han anticipado*” y sugiere que dicha instrucción sólo es posible de ser contrarrestada al “*recibir la preparación intelectual que supone el ejercicio de los derechos que le están atribuidos*” (Sarmiento, 2016/1849: 111).

Empezar por Sarmiento para introducir la conformación histórica de la relación entre infancia y política en la Argentina me fue inevitable. Con la claridad que caracteriza a su prosa, Sarmiento enuncia la indisociabilidad entre escolarización y política. En estos fragmentos se condensan un conjunto de supuestos y relaciones que subyacen a la escolarización y especialmente al tratamiento político dado a la ciudadanía en la escuela, pero fundamentalmente al orden político de estas relaciones, que es objeto de esta tesis indagar.

En dicho texto, Sarmiento manifiesta la preocupación por los sucesos políticos de apertura democrática que suceden en Europa y que marcan la necesidad de obrar con urgencia en el país. La “anticipación” de los acontecimientos históricos parecieran adelantarse a una “sucesión natural” de los procesos. En esta relación, que es presentada como una reiteración de lo evidente, Sarmiento enuncia algo más: un supuesto que constituye a la posibilidad —necesaria— del ejercicio de estos derechos: su preparación intelectual. Pareciese que sin una educación previa su ejercicio fuese imposible o, más bien, un camino al descontrol o a la perdición social.

Esta acción, que Sarmiento induce, implica modificar el irritante atributo que le ha sido concedido “al pueblo”, bajo la sentencia de que *cualquiera* puede ejercer su derecho político. Aunque su propuesta educativa se haya amoldado al clima mundial, en el contexto argentino y latinoamericano ésta implicará un movimiento político-discursivo fabuloso.

Sarmiento no se propone quebrantar el derecho otorgado, que sería, en efecto, ir deliberadamente en contra de “*la última revolución de Europa*” (2016/1849: 110), sino anticiparlo. Desata así una carrera contra el tiempo. A

sabiendas de que este derecho será ejercido en la adultez, el terreno del tiempo perdido, la infancia, es la clave fundamental para ganar la batalla política del futuro.

La infancia, caracterizada por la negación en su propio nombre —la imposibilidad de la palabra— tanto en la Argentina como en el mundo, se convertirá en el atajo que permitirá equiparar la sucesión deseada entre formación y ejercicio político. Sin embargo, en este país, como en tantos otros de Latinoamérica, supondrá una batalla en su presente; una lucha que buscará instituir quiénes son los que cuentan con las aptitudes para ejercer su derecho, convirtiendo así al campo de la educación en un terreno más en el que disputar por la orientación política del futuro, pero fundamentalmente, de su presente.

Como muchas investigaciones documentan, la formación y el sentido dado a la ciudadanía en el espacio escolar buscará ser minuciosamente calibrada por cada gobierno. Será objeto de batallas políticas, un campo de disputa por la hegemonía (Puiggrós, 1990; Carli, 1992; Tedesco, 1986). En Argentina, hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX se forja, a partir de un proceso sumamente laborioso, el enfoque normalizador y tradicionalista. Sin embargo, a partir de su rápida extensión y generalización posterior, todos los esfuerzos y dificultades que este tuvo que atravesar para constituirse quedan opacados (Terigi, 1991; Lionetti, 2007; Carli, 2002).

Es así que, tras la pista que nos instala el desafortado interés de Sarmiento por traducir para América las ideas incómodamente democráticas —que una interpretación libre— de las experiencias revolucionarias europeas parecían ofrecer, en este primer capítulo me ocuparé de reconstruir la lucha por establecer la discusión en determinados marcos de interpretación, que se desarrollaron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en la Argentina, en relación con la orientación de la formación ciudadana y política de la escuela.

En términos de la relectura que William Roseberry realiza sobre Gramsci, me adentraré en los esfuerzos estatales que fueron necesarios por instaurar “*un marco discursivo común*” (2002) a partir de la irrupción de dos experiencias escolares que deliberadamente tensionaron el orden lógico de la formación ciudadana en la infancia. Aquellas que propusieron un abordaje eminentemente político de la educación ciudadana, esto es, que cuestionaron la idea de *estar formado* como requisito previo para participar políticamente y apostaron por reconocer las posibilidades que otorga la escuela como espacio de construcción política en el presente.

Me detendré en reconstruir la histórica exclusión de la política del ámbito educativo, especialmente el modo en que el apartamiento de lxs niñxs como co-

partícipes de su gestión se conformó como uno de los aspectos que han caracterizado y definido a la organización escolar, pero fundamentalmente sobre la manera en que este se consolidará como el campo en el que se desatará la lucha por la orientación del proyecto pedagógico-político escolar. Es así que, acompañada por las reflexiones de dos maestrxs que motorizaron experiencias de co-gobierno escolar a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, sostengo que en su desarrollo éstas se instalaron como una pregunta al corazón del modelo social en el que se basaba el proyecto liberal de la escuela sarmientina, y se presentaron en acto como una interrupción a la lógica implícita de la educación como preparación para un futuro.

Entre susurros: experiencias participativas en la escuela primaria

“Los Consejos de Escuela siguen la tradición de Vergara, de la reforma universitaria en sus aspectos populares nacionales y democráticos, y la mejor tradición peronista que consiste en devolverle al pueblo la educación que le fuera expropiada”

Adriana Puiggrós, 1988.

Documento de apoyo iniciativa de Consejos Escolares,

Carta al Gobernador Cafiero.

(Tiramonti, 1993: 38)

Uno de los primeros aspectos que llamó mi atención cuando tuve la oportunidad de entrevistar a Juan¹⁷, el maestro que motorizaba el Consejo de Grado en la Escuela N°37 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la que desarrollé mi trabajo de campo, era la fuerte inspiración que los Diseños Curriculares de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires del año 1986 habían representado para animarse a encarar un proyecto de estas características en la escuela. Me sorprendió que el principal antecedente fuera reconocido en un Diseño que había dejado de estar en funcionamiento y circulación desde hacía varias décadas. Juan, que para ese entonces rondaba los cincuenta y tantos años, me aclaró que a él la reapertura democrática posterior a la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983) le había “pagado muy fuerte”, especialmente por el “discurso de democratización de las escuelas” que le había resultado muy convocante”¹⁸.

¹⁷Todos los nombres de lxs distintxs interlocutorxs y las referencias de nombres de lugares a lo largo de la tesis serán modificadas a fin de mantener la confidencialidad y anonimato.

¹⁸ Entrevista realizada a Juan en Octubre de 2017.

La referencia de Juan sobre antecedentes tan lejanos comenzó a adquirir un sentido más profundo en la investigación frente al relevamiento de ciertas políticas y normativas destinadas a la apertura de espacios participativos en escuelas primarias en los últimos años¹⁹. Sumado a ello, en las primeras conversaciones que mantuve con muchos maestrxs, éstos me expresaban cierta “dificultad” en el desarrollo de experiencias de este estilo, las que consideraban un tanto “idealizadas” .

En la búsqueda de esta reconstrucción y orientada por investigaciones previas del equipo que venían documentando procesos educativos en Argentina me interioricé en la labor de dos maestrxs que fueron lxs pionerxs en el desarrollo de, lo que hoy llamaríamos, espacios de participación: la temprana experiencia de Carlos Vergara a fines del siglo XIX y la posterior desarrollada por Florencia Fossatti durante la tercera década del siglo XX. Así fue que al acercarme a su labor descubrí que la sensación de cierta desorientación expresada por lxs maestrxs tenía un fundamento histórico mucho más profundo y que se retrotraía a los primeros años de la conformación del sistema educativo formal en Argentina.

Para comenzar a desandar esta relación, entonces, es preciso reponer que el campo pedagógico argentino se consolidó sobre la tradición normalizadora en educación. Producto de su éxito y expansión no se suelen registrar todos los esfuerzos que fueron necesarios para que se lograra conformar como proyecto hegemónico. Es así que, con el objetivo de visibilizar este proceso disputado, me sirvo de los aportes de William Roseberry para pensar la noción de hegemonía. Este autor propone recuperar este concepto, más que como consenso, como una lucha (2002: 127). Para él, a diferencia de otros intelectuales que recuperan la obra de Gramsci, la hegemonía no construye una ideología compartida, sino más bien “*un marco material y cultural común para vivir en, hablar de y actuar sobre los órdenes sociales caracterizados por la dominación*” (2002: 127), marco que es fundamentalmente discursivo.

Así, en este proceso de lucha que implicó el intento de establecimiento de un “*marco discursivo común*” (2002: 128) vinculado a la orientación de la educación, especialmente a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, tanto la experiencia de Vergara como posteriormente la de Fossatti, y de quienes fueron afines a sus proyectos lograron consolidarse como experiencias que supieron interrumpir, o al menos interferir, en el discurso normalizador que se estaba definiendo en esa época.

19 Si bien como avanzaremos en el siguiente capítulo en el año 2016 se comenzó a desarrollar un programa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires llamado “construyendo convivencia” para este entonces no estaba muy generalizado, y sus fundamentos, como veremos, aunque en algunos puntos afines solían orientarse más a lograr una convivencia pacífica en la escuela.

Producto de tal interrupción, ambas experiencias fueron expresamente terminadas y silenciadas para posteriormente ser desacreditadas, y en muchos casos, olvidadas (Puiggrós, 1990; Terigi, 1991).

A la luz de la continuidad, aunque fragmentada e inconexa, de las experiencias de participación en las escuelas primarias en la actualidad, es que esta reconstrucción histórica apuntará a documentar el modo en que este proceso hegemónico normalizador en la Argentina, aún a pesar de su gran extensión y generalización, ha sido un “proyecto” de Estado que ha sido disputado, interrumpido, desoído y resquebrajado desde los inicios de su constitución (Roseberry, 2002: 133).

El acercamiento a la obra de ambxs maestrxs se realizará a través de investigaciones históricas focalizadas en ellxs, pero también a través de su propia letra: de escritos, cartas, informes publicados en revistas y distintos materiales en donde reconoceremos retazos de su proceder y fundamentalmente, la fuerza de sus principios.

Los tornillos de un “loco” : Carlos Norberto Vergara

Aunque el trabajo con este maestro se podría fundamentar por ser el pionero en generar espacios que convocaban a los niños al gobierno escolar, lo más esclarecedor de su obra es que contiene un condimento desnaturalizador propio de quien fue contemporáneo a la conformación de un país, especialmente de un Estado como proceso inaugural, y a la de un sistema educativo nacional²⁰.

En el tono de sus escritos podemos rápidamente percibir la insistencia y perseverancia que su tarea requirió para no desvanecerse ante las negativas de un sistema escolar en conformación que se caracterizó por tener un claro objetivo neutralizador. Tildado por muchos como “el loco” , Carlos Vergara era un maestro de aquellos que desentonan con la época —y, me animaría a decir también, con la nuestra. Realizó su formación como docente en la Escuela Normal de Paraná, la cual fue la primera escuela de formación de maestrxs del país. Si bien el estilo de educación que se recibía en este establecimiento era de corte fuertemente enciclopedista y positivista (Lionetti, 2007), fue aquí donde Vergara entró en contacto con las ideas del filósofo Carlos Federico Krause²¹ a través de su profesor Pedro

20 La obra de este autor, como su desempeño en los distintos cargos, ha convocado a muchos intelectuales de diferentes disciplinas (filosofía, educación, antropología, psicología) quienes han profundizado sobre el estudio de su obra y su legado (ver Tedesco: 1986; Puiggrós; 1991; 1992; Terigi, 1991; Carli, 1992; Alvarado; 2011; 2012; 2017; Ripamonti; 2020).

21 Filósofo alemán seguidor de Hegel, es reconocido principalmente por su planteo filosófico panenteísta. En sus aportes a la pedagogía se menciona su propuesta educativa de los niños con una

Scalabrini, de quien se inspiró para retomar las distintas iniciativas y propuestas filosófico-políticas que desarrolló posteriormente a lo largo de su vida (Puiggrós, 1990; Lionetti, 2007; Alvarado, 2011).

Mendocino, nacido en 1859, desde su temprana juventud y tras egresar de la escuela de maestros (1878), Vergara ocupó cargos como director de escuelas y posteriormente como Inspector, primero de su provincia natal (1883-1885) y luego en la Ciudad de Buenos Aires (1885-1887) (Arata y Terigi, 2011). Durante el ejercicio de este último cargo Vergara publicó fuertes críticas al Consejo Nacional de la Educación recientemente formado y en proceso de consolidación. Estas fueron difundidas en el periódico quincenal *La Educación* (1886-1898), que él mismo había fundado en conjunto con los pedagogos José Zubiaur y Sarfield Escobar²².

En este periódico, en el año 1886 difundió su inconformidad con los “Reglamentos Internos de la Capital” que fueron elevados por una escuela parroquial del Pilar —ahora barrios de Palermo y Recoleta—, en donde expresa su convicción sobre la importancia de apelar a la conciencia de los individuos y no a su ciego disciplinamiento, como este reglamento incitaba (Vergara, 1886a). Vergara desarrolló varias críticas a la disciplina y al control que encontraba generalizado en las escuelas. Respecto a la formación en filas, por ejemplo, abogaba que *“el niño necesita andar libre ese tiempo para no andar cansado a las clases”* (1886: 140). Critica también a la prohibición de las respuestas simultáneas en clase y arremete contra los artículos que afirman que los niños deben ir *“formados en las calles y vigilados por monitores al volver a sus casas”*, y concluye: *“Lo que debe hacerse es que los niños adquieran convencimiento sincero en favor de los buenos hábitos y de la moderación en actos y palabras, para que sigan estas prácticas por convicción y no por imposición”* (1886: 141).

En este escrito, también se percibe su inclinación por la consideración del niño, donde incluye también el *“grave error respecto a los recreos”* y destaca que *“los horarios que se remiten señalan solo un recreo verdadero, pues otros dos a que se les da el nombre de tales se dedican generalmente a evoluciones. De este modo los niños estarán dos y hasta tres horas seguidas sin descanso alguno; este es un absurdo que, para notarlo, no es necesario ser maestro”* (1886: 141)²³. Su pensamiento y orientación “puramente humana” (Ureña, 1988: 159).

22 Esta revista contaba con el antecedente de una anterior llamada, el “Instructor Popular” (1883-1885). A su vez, Vergara también participó como vicepresidente de la Asociación Nacional de Educación, conformada también por José Zabiaur como presidente, Sarfield Escobar como tesorero entre otros, y que apuntaba a difundir las innovaciones del “movimiento educacional que se está iniciando en la República” (Alvarado, 2016: 38).

23 Revista *La Educación*, página 140, 30 de Junio 1886, Año 1, Nro 9. Es posible inferir que con el término “evolución” se refiera a “evoluciones militares” que era un modo de abordar la educación física y que era parte de la currícula escolar para los niños varones.

acciones de “*querer reformarlo todo*” (1911: 801) dentro del sistema fueron de inconformidad para los dirigentes miembros del Consejo Nacional de Educación quienes optaron por destituirlo como Inspector en el año 1887.

José B. Zubiaur, amigo y colega, que para ese entonces se encontraba en el cargo de Inspector de Enseñanza Secundaria, le propuso ocupar un nuevo cargo dirigiendo la Escuela Mixta de Mercedes en la Provincia de Buenos Aires (Arata y Terigi, 2011; Alvarado et al; 2016). Si bien en un comienzo Vergara se resiste, finalmente acepta y será esta una importante oportunidad en la que podrá poner en práctica varios de sus principios sobre los que nos interesa profundizar.

La escuela por la libertad: la experiencia de Mercedes

Cuando Vergara inicia esta experiencia, la Ley de Educación Común N°1420 había sido sancionada hacía tan solamente tres años. Para ese entonces, la orientación oficial para la formación en ciudadanía apuntaba a la homogeneización de la población y se basaba en la enseñanza de contenidos generales, así como en la instrucción de la moral y la cívica, asentadas en nociones civilistas que apuntaban a la adaptación del niño al mundo social (Siede, 2007). La educación de ciudadanos suponía un abordaje disciplinario, académico y formal de la enseñanza, del idioma nacional, la historia nacional, la geografía, los derechos y deberes de los ciudadanos, las formas de organización del gobierno, sus poderes y demás (Lionetti, 2007). Convertirse en un buen ciudadano se sustentaba en una formación cívica dedicada a la enseñanza de la historia de próceres ejemplares, y la formación moral que se abordaba a partir del encuentro del niño con “*aspectos nobles de las escrituras y experiencias*” (Palamidessi, 1996: 201).

Esta tradición era para entonces la dominante en la propia Escuela Nacional de Paraná. Así, por ejemplo, maestros como Víctor Mercante, un pedagogo de orientación positivista con alto reconocimiento en la esfera oficial del sistema público de esta época, consideraba al niño como un criminal en potencia, sostenía a la disciplina y el control como los caminos para garantizar el orden (Carli, 2002: 131).

Vergara, a pesar de haberse formado en esa Escuela, se distanciaba fuertemente de esta tradición y recuperaba a teóricos y filósofos como Pestalozzi, Rousseau, y Fröebel quienes confiaban en la propia “*naturaleza humana e infantil*” (Carli, 1992). Así, al considerar a los niños como seres poseedores de ciertas características, para Vergara la tarea del maestro suponía armar el “ambiente” y las condiciones para el natural buen desarrollo del sujeto (1992), las que resume en su célebre frase: “[...] *la mejor escuela es aquella donde más aprenden los alumnos, y los maestros menos enseñan*” (1911: 805).

Estos presupuestos y fundamentos comenzaron a ser puestos en práctica por Vergara dos años después de su llegada a la Escuela Normal Mixta de Mercedes en 1889, año en el que decidió iniciar “la reforma”. El comienzo de este cambio de orientación, de lo que habían sido los primeros dos años de su mandato, quedó expresado en una notificación enviada a los padres al comenzar el ciclo lectivo (Terigi, 1991)²⁴.

En esta nota solicitaba la cooperación de los padres para el “buen éxito” de los estudiantes y los ponía en conocimiento de los “preceptos del régimen disciplinario”, que sintetizaba en tres puntos: que no se impone castigo ni penitencia, que el modo de corregir es con “la palabra amistosa”, y, finalmente, que tanto el director como los profesores reconocen que “*no tienen derecho a tocar la dignidad del alumno, ni siquiera con una mirada*” (Vergara, 1899/2011: 85). También fundamentaba que la violencia nunca fue la que ha logrado “*mejorar la juventud*” sino es a través de la “*bondad*” el único “*medio eficaz*” para alcanzarlo (Vergara, 1899/2011: 86). Así, como él mismo lo sintetiza y evoca años después en su libro *Revolución Pacífica* (1911), su objetivo allí había sido “*propender a que los alumnos se educaran por sí mismos, y a que fueran a la práctica del bien, actuando en la sociedad*” (Vergara, 1911: 805).

En una sucesión de treinta artículos, denominados los “*Principios del Gobierno Escolar*” (1911: 663), Vergara sintetizó los principales objetivos de la propuesta de reforma integral de la educación que había intentado desarrollar en esta escuela. En ellos se condensaban los propósitos de esta institución, y se enunciaban las “misiones” de lxs maestrxs, las autoridades y también de lxs niños²⁵.

Nos detendremos a continuación, en dos de los aspectos centrales de la reforma que llegó a realizar en la Escuela Normal Mixta de Mercedes, para pensarlos como una interrupción al marco discursivo normalizador que para ese entonces estaba en expansión: la libertad de programa y el gobierno propio escolar.

Libertad del programa de estudios: “un sistema basado en el respeto a la libertad del niño y su personalidad”

24 Según lo reconstruido por Flavia Terigi, en los primeros dos años Vergara debió ausentarse de la escuela durante dos grandes períodos, y a pesar de ciertas renunciaciones de algunos docentes y funcionarios que no estaban de acuerdo con el proceder de la escuela no había habido hasta entonces grandes modificaciones en su desarrollo, como sí fue a partir de 1889 (1991: 233).

25 Algunos de estos principios circularon años después, por medio de la prensa en formatos de folletos (Vergara, 1909) y en distintos libros de su autoría.

Cuarto Principio: Una clase será mejor debido a la iniciativa libre del mayor número de alumnos a favor de la enseñanza y de la disciplina. La peor clase y también la peor escuela, será la que esté más oprimida por la influencia del superior. Aún en primer grado, los alumnos pueden presentar problemas aritméticos y otras cuestiones de la vida diaria que no puede presentarles mejor el maestro, porque este tiene que buscarlos en la teoría, y los niños las toman de lo que ellos hacen diariamente, presentándolos hasta con errores, que dan la oportunidad de que sean corregidos por otros alumnos. En los grados superiores (5° y 6°) ese concurso de los alumnos, buscando problemas, consultando libros, preparando especialmente algunos asuntos de su agrado, vale más que todas las nociones que puede transmitirles el profesor, por lo que este debe preocuparse, ante todo, de fomentar esa cooperación de los alumnos. Estos deben saber que el maestro ignora muchas cosas que ellos saben. El respeto de los alumnos por el maestro y por la escuela ha de nacer de los nobles y altos propósitos que llenen el ambiente. (Vergara, 1911: 664)²⁶

En este principio se sintetizan varios aspectos de la propuesta vergariana, tales como la importancia de la libertad en oposición ante la opresión de lxs maestrxs sobre lxs niñxs, el reconocimiento de capacidades distintas en cada edad, el lugar fundamental que la vida diaria y el ambiente tienen en el aprendizaje, el trabajo colaborativo entre estudiantes, y, principalmente, la valoración del niñx como sujeto capaz y sapiente.

A partir de reconocer con fuerza el principio de la libertad, en honor a su maestro, Vergara llamó a este el “Método Scalabrini”. Este suponía que el maestro debía ocuparse de “*formar ambiente para que se despierten los nobles impulsos*” (Vergara, 1916/2011: 86), de “*guardar el orden y propagar sentimientos de respeto*” a la vez que a dar algunas direcciones fundamentales como recomendar uno que otro autor (1916/2011: 86). El punto estaba en brindar libertad para el surgimiento de temas de interés que guiaran las distintas investigaciones posteriores sin exigir que los jóvenes aprendieran lo que dicen los libros o el maestro.

Este principio entraba en fuerte polémica con el abordaje positivista, que comenzaban a extenderse fuertemente en el campo educativo general y que retomaba las nociones biologicistas y de las ciencias naturales, que llevaban a la interpretación del niñx en términos más conservadores. La psicología del niñx era entendida únicamente en su dimensión biológica, lo que llevaba a que la propia

26 La frase del título corresponde a una afirmación realizada por Vergara (1913/2011: 89).

didáctica sea abordada en términos más mecanizados. Asimismo, esta subordinación a la biología implicaba que lxs estudiantes fueran interpretados a través de nociones extendidas en la época como la “*herencia*” y la “*raza*”, las que supuestamente explicaban la “*intriga*” de unos y la “*hipocresía*” de otros (Tedesco, 1986: 6). Sostenido en la consideración “*pasiva*” del estudiante, era el docente el que adquiría centralidad en el proceso de aprendizaje, y esta labor estaba a su vez fuertemente regulada y pautada (Tedesco, 1986: 6).

Según Sandra Carli, a diferencia de esta orientación generalizada, Vergara expresaba la apropiación de lecturas diversas, tanto de Herbert Spencer y Krause con autores como Rousseau, Pestalozzi o Fröebel, lo cual tuvo como resultado la conformación de un discurso de corte krauso-positivista (2002). En esta relectura, la “*libertad del niño*” y la “*bondad de la naturaleza*” cobraron centralidad como fundamentos para el establecimiento de relaciones más democráticas entre adultxs y niñxs (Carli, 2002; 126)²⁷.

Actuar en consecuencia a este principio llevó a que Vergara solicitara a las autoridades educativas oficiales, través de la revista *La Educación* —una práctica habitual en ese entonces— y de modo público, modificar y alterar el Programa Oficial decretado por el Consejo Nacional de Educación de 1889. Aquí proponía un procedimiento particular: en principio, que fueran lxs estudiantes los que por mayoría eligieran los temas a estudiar, y que cada niñx tuviera la oportunidad de manifestar lo que sepa, que posteriormente se vuelva sobre el tema a partir de lo consultado en los libros y que, de modo conjunto, niñxs y docentes arriben a una conclusión propia (Terigi, 1991: 234). Siguiendo este esquema, en los grados iniciales de la primaria la elección se dejaba a los maestrxs, mientras que, en la primaria superior, secundaria y superior, el programa debía ser formado por cada alumnx a medida que este aprendía (Vergara, 1916/2011: 87).

Lxs docentes debían hacer un seguimiento continuo de los temas que lxs estudiantes les acercaban, para proceder a reconocer de modo conjunto los puntos ciegos que surgían de la investigación de lxs propios niñxs, estipulado un tiempo para su revisión con los otrxs compañerxs y con ellxs mismxs. Esto implicaba que no existía un libro obligatorio —práctica altamente generalizada para ese entonces— sino que podían consultar diversas fuentes y compartir sus avances con el curso.

27 Así a lo largo de su trayectoria como director e inspector irá precisando su propuesta en distintos textos, con el objetivo de producir fundamentos y orientaciones para la práctica docente. El germen de estas inquietudes se esboza en una publicación del periódico quincenal *La Educación* del año 1986 titulada “*La Libertad y la educación*” —acápite que remite a varios escritos que se presentan en distintos números de la revista— subtítulo “*La libertad en la cultura científica*”. Aquí Vergara argumenta que es la libertad la que posibilita tener una actitud crítica frente a lo que otros han dicho y garantiza el progreso de la ciencia y la humanidad.

Según Vergara la libertad del programa apuntaba a estudiar un “asunto”, una metodología de trabajo que empezaba a realizarse en algunas universidades (Vergara, 1913/2011: 90). En esta experiencia, tal cual él lo relata:

Los alumnos mismos resolvían sobre lo que deseaban y debían aprender, y sobre lo que más convenía para el bien del establecimiento. Los libros en vez de estudiarlos para repetir su contenido debían consultarse para resolver cuestiones prácticas. La Pedagogía se estudiaba en lo que se hacía en la escuela de aplicación o en el curso normal. (Vergara, 1911: 806)

El desarrollo práctico de este principio en la escuela de Mercedes fue uno de los principales puntos en los que se basó su destitución, a pesar de que la solicitud había sido oportunamente aprobada por las autoridades. Vergara entonces nos ofrece con detalle la arbitrariedad en la que se funda su destitución, entregándonos una pista de lo disruptivo que significaba entonces quitarle la centralidad al maestro:

Para mostrar lo que era mi sistema, tomé por modelo la clase de física dada por el profesor Pedro. R. Leites (...). Muchos alumnos habían traído aparatos para hacer experimentos, allí ante la clase. A la vez que traían libros para explicar y apoyar cada uno sus ideas. Se originó una discusión entre los alumnos; el profesor presidía. Terminó la hora, cuando la discusión seguía con el mayor entusiasmo. El profesor Leites les dijo que la hora había terminado, que se prepararan para seguir sosteniendo cada cual sus ideas en la clase siguiente y que él (Leites) también se prepararía. Ante esto, el inspector dice en su informe: «Este es el sistema de Vergara: el profesor no enseña». (1911: 810)

También agrega Vergara que otro inspector que posteriormente asistió a la escuela “*reconocía que esa clase era la mejor que había visto en la vida*” aunque consideraba necesaria la separación del docente por “*mudo*” (1911: 815-816). En su experimentación, se había entrometido con el supuesto básico de la enseñanza tradicional que refiere al lugar del maestrx como principal fuente de conocimiento, lo que también suponía tensionar el sobrentendido de lxs niñxs-estudiantes como seres incapaces: “[...] *y aún hoy la mayoría creen imposible que los alumnos aprendan mucho con poca intervención del profesor*”²⁸ (1911: 816).

28 Centrado en este principio Vergara publica en 1889 el libro “La mamá” orientado a que lxs niñxs puedan aprender y a leer por sí solos o con una intervención mínima del maestrx, quien debía estar atento a que lxs niñxs “lean con gusto” y esperar a que logren hacerlo “conscientemente” (2011/1889: 255). Según él este libro ganó un fuerte renombre a pesar de que se encontró con importantes obstáculos para su difusión (Vergara, 1911: 818).

Tal como documenta Flavia Terigi, esta hazaña experimental fue condenada por la prensa local, especialmente por el diario mercedino *El Oeste*, que desde 1889 presentó una serie de cartas, pedidos, e inclusive testimonios de padres y vecinos —muchos de dudosa veracidad— en los que se solicitaba la intervención estatal. En estos se aseguraba que en la escuela primaba el “*desorden disciplinario*” e “*ignorancia*” de los profesores, y se sostenía que allí “*se preconiza el desprecio al estudio, a los libros, a la labor intelectual, como principio fundamental de la moderna pedagogía*” (Terigi, 1991: 236). La insistente demanda movilizó posteriormente la intervención del Consejo Nacional de Educación, el cual envió a un inspector que, subsecuentemente, elevó un informe en el que decretó los “escándalos” y las irregularidades de la escuela, los cuales terminaron por apartar a Vergara y a todo el grupo de docentes de sus cargos (Terigi y Arata, 2011: 15).

No obstante, la libertad de programa no fue el único aspecto que movilizó la atención de la prensa local y que llevó al límite la tolerancia de parte de una sociedad tradicional. En esta reforma otro de los puntos claves para su destitución fue el plan implementado para la organización escolar: el gobierno propio.

Gobierno propio de los niños

Para comprender la profundidad política de la propuesta de Vergara, es importante reconstruir que hacia fines del siglo XIX Argentina era una república conservadora, políticamente oligárquica y económicamente dependiente, organización que se sostuvo con énfasis hasta 1916 con la asunción del primer gobierno radical (Puiggrós, 2003: 79). La fuerte heterogeneidad social producto de las sucesivas inmigraciones que recibió el país era considerada un impedimento para la construcción de una nueva nación. Así se fue instalando la idea generalizada de que la educación debía apuntar a la construcción de una nueva sociedad, movimiento que suponía negar la existente y abogar por que los “*futuros ciudadanos*” pudieran incorporar la razón, controlar los impulsos y reprimir las pasiones (Lionetti, 2005: 1226).

Este gesto sobre el espacio escolar expresaba la contradicción sociopolítica liberal que el país atravesaba en el deseo, pero también en el temor del establecimiento de una república y la acción que ésta suponía: el ejercicio de la soberanía popular. La paradoja democrática tiene inscrita en sí misma dos acepciones contradictorias de “pueblo”: por un lado, *la plebe*, es decir la vil multitud, cargada de una fuerte connotación negativa; por otro, *el populus*, entendido como la nación y sujeto de la soberanía que garantizaría la voluntad

general (Lionetti, 2005: 1229). Como introducíamos con Sarmiento, en nuestro país el anhelo por la construcción de dicho *populus* supuso, en un comienzo, la exclusión racial de la escuela y de la política de una parte muy importante de la población, por ser entendida como *ineducable*²⁹.

La propuesta de Vergara entraba también en explícita contradicción con esta creencia fuertemente generalizada en la sociedad. En este sentido, si la vertiente normalizadora esboza la importancia de formar, disciplinar y controlar lo que la propuesta vergariana procuraba era, por el contrario, fomentar. Esta diferencia de principio implica un punto de partida sumamente antagónico, ya que reconoce una capacidad *existente* en el individuo, y es sobre esta que se monta toda la reforma escolar:

Sexto Principio: La educación obedece a los mismos principios del gobierno libre de los pueblos, y, con el gobierno propio de los niños, mostraremos en la escuela lo que debe ser la sociedad republicana. La misión de la autoridad, en las naciones y en las escuelas, es garantizar la libertad y fomentar la iniciativa individual, para que los gobernados realicen, por sí mismos, su propia felicidad y el bien general, en su más amplia expresión. (Vergara, 1911: 664)

La estrecha vinculación entre el gobierno escolar y la sociedad en general responde a un supuesto de la filosofía krausista que implica alcanzar un sistema social ético y justo a partir de la redistribución de bienes sociales (Southwell; 2007: 317). En este sentido, las declaraciones y acciones de Vergara deben ser analizadas como un horizonte de acción, que se irradian desde la escuela hacia la sociedad en general como proyecto político-pedagógico de gran amplitud.

Para Vergara el Gobierno Propio implicaba diversos órdenes de la vida y del desarrollo de un país. Para ello fundamentaba que existe un paralelismo entre la iniciativa individual “natural”, el gobierno de sí mismo como la posibilidad de cooperar para el gobierno de la sociedad. Vergara dedicó varios escritos en los que distingue distintas acciones que, consideraba, debiera asumir el Estado en busca de garantizar una reorganización general de país³⁰. Vergara piensa esta vinculación en un presente, y discute explícitamente con la idea de preparación intelectual que

29 Posteriormente, entrado el siglo XX la educación básica se extendió a lo largo y ancho del país y la intención de educar en determinados hábitos y valores entendidos como “civilizados” era considerado homónimo del ejercicio de una soberanía “responsable” que asegure una buena democracia” .

30 En el libro Revolución Pacífica publicado en 1911 propone una reforma a la constitución Nacional, sugiere la incorporación del voto femenino, se reflexiona sobre infinidad de temas como la justicia, la política, el derecho, la biología entre tantos otros temas.

subyacía tanto a la centralización del Estado como a la negación de la autonomía municipal, ambas acciones asentadas en un gobierno oligárquico: *“Esto se hace, según se dice, porque el pueblo aún carece de la preparación suficiente para practicar estos derechos que la Constitución vigente reconoce como sagrados”*. Y remata: *“Después de mil años de preparación estamos peor que antes”*. Así mismo, plantea: *“Si sucede, como aquí, que los gobiernos declaren incapaz al pueblo para elegir autoridades municipales ¿debemos ir a la Revolución?”* (Vergara, 1911: 465).

Si bien Vergara parece retomar el clima de época de principios del siglo XX y las fuertes movilizaciones sociales de corte anarquista y socialista que se encontraban en auge, en más de un escrito se manifestó en contra de este accionar, e intenta resaltar el carácter pacífico de su propuesta, en parte, por tratarse de una revolución educativa (Puiggrós, 1990). Como muchos otros contemporáneos Vergara encuentra en la educación la posibilidad del cambio social, aunque a diferencia de otras, la suya se caracteriza por aceptar al sujeto presente. Este no requiere de ser *transformado* en un sujeto diseñado de antemano, sino que supone reconocerle su capacidad propia: *“llevando el pueblo a las escuelas, este probará lo mucho que puede”* (Vergara, 1911: 466). Y concluye: *“El objetivo será mostrar que se puede y se debe producir, nada más que con las escuelas, una revolución rápida, muy superior a todo cuanto podría esperarse de las revoluciones sangrientas”* (1911: 466).

Para Vergara, el comienzo de esta reforma se anuda en lo local: *“El gobierno escolar y el municipal son los dos caminos en los que el pueblo debe entrar, simultáneamente, para empezar su aprendizaje de vida libre”* (1911: 468). Empezando por aquello que el pueblo *“ve más de cerca”*, es decir, las escuelas en que educan a sus hijos. Para él, el pueblo debe intervenir en la enseñanza; de hecho, asegura que para eso habían sido creados los Consejos Escolares, que posteriormente fueron *“corrompidos por los vicios políticos”* (1911: 468), y sostiene que las escuelas populares deberían contar con el apoyo directo de las asociaciones de ciudadanos (De Luca, 1991).

En los albores de la Ley Sáenz Peña —que se decretará al año siguiente a la publicación de este libro—, introducía también la necesidad del sufragio universal. Allí reconstruía, entre otras cosas, los debates de la época sobre la descalificación a los hombres *“ignorantes”* para ejercer sus derechos políticos. Para Vergara, la coherencia teórica que subyace a lo que hoy llamaríamos el *“voto calificado”* se desvanece en los hechos, que demuestran, según él *“que el país más adelantado y fuerte fue y es aquel donde mayor número de individuos toman participación en la*

dirección de los asuntos públicos” (1911: 503). Sostiene que por medio del sufragio universal:

El voto del poeta y del filósofo, utopistas, soñadores que viven en el porvenir, se equilibran con el voto del jornalero; el del radical con el del conservador, el del idealista con el del positivista, el del sabio con el del ignorante, y así, de todos los diversos puntos de vista que tienen los individuos, según su diversa situación, surge la verdad, como término medio y resultante fiel de la voluntad de todos. (1911: 506)

Es así que el gobierno propio de lxs niñxs como parte de la organización escolar se incrustó en una reforma que estaba pensada como de amplio alcance, que no se restringía únicamente al espacio escolar y la dimensión disciplinaria. De hecho, Vergara se ocupa de distinguir esta propuesta de otras iniciativas que venían realizándose en otras partes del mundo, y que se conocían como la República Escolar. Al respecto, aclara que esta última: “*Se refiere nada más que a la disciplina y el sistema que nosotros estamos propagando, desde hace cerca de treinta años, se refiere a todas las fases de la enseñanza*” (1911: 685). Así, este maestro expresa el interés por que estas tareas concretas y cotidianas que se desarrollaban en la escuela de Mercedes no fueran entendidas de modo fragmentario, sino como parte de un proyecto político-pedagógico que apuntaba a tener un carácter nacional en los distintos niveles de la enseñanza.

En la Escuela de Mercedes la experimentación y la formación pedagógica tenía un gran espacio de desarrollo, y a diferencia de muchas de las posteriores iniciativas que se propagaron en Argentina vinculadas al escolanovismo, que declararon la “neutralidad política”, ésta, por el contrario, se pronunciaba como una escuela republicana (Alvarado, 2011). En ella, el desarrollo del gobierno escolar era una tarea colegiada entre niñxs y maestrxs en donde la cooperación mutua orientaba al bien común escolar y a la tarea conjunta:

Séptimo principio: Para que los alumnos cooperen más ordenadamente en la disciplina, ellos mismos pueden elegir autoridades: un presidente y un vice para toda la escuela; un gobernador y un vice de cada grado. Estas autoridades pueden presidir la entrada y salida de los niños a cada grado, y el presidente en toda la escuela, cada día con menor intervención de los maestros. Debe fomentarse la solidaridad entre estos funcionarios, de modo que los gobernadores sean colaboradores del presidente, y entre todos inicien actos privados en la escuela, y aun públicos. Las reuniones de los alumnos de toda la escuela en los patios (si no hay salón de actos públicos) conviene que

sean muy frecuentes, para que esas autoridades y todos los niños aprendan a desenvolverse solos y a trasmitirse sus impresiones, mediante exposiciones orales o escritas, con lecturas de trozos, declamaciones, etcétera. Los maestros deben asistir a estos actos, y aun cooperar en algo en cada caso que sea necesario. Debe dirigirse a los alumnos a que consulten a sus maestros y a sus padres, para el mejor éxito de su vida republicana en la escuela. (Vergara, 1911: 664-665)

La organización de la “disciplina” o de la “autodisciplina” a cargo de lxs estudiantes y lxs docentes era uno de los puntos fundamentales del gobierno propio escolar, principio que también organizaba todas las tareas de la escuela. Como él mismo relata, las acciones que se iniciaban allí se expandían hacia otros espacios sociales:

Estimulados los alumnos a la acción, realizaron numerosas iniciativas: fundaron la primera caja escolar de ahorros del país. Varias sociedades, entre otras “La Protectora Belgrano” para auxiliar niños pobres, y que aún existe, ejerció benéfica influencia en la sociedad mercedina. Los alumnos fundaron también la “Biblioteca Sarmiento” , unas de las mejores de la Provincia [...]. (1911: 806)

Así, a pesar de la posición tradicional de la prensa local, que posteriormente logrará exonerar a este maestro, Mariana Alvarado reconstruye que en la ciudad de Mercedes se estableció una relación de co-responsabilidad entre la comunidad local y la escuela:

Fundaron bibliotecas, sociedades, centros, asociaciones, conferencias itinerantes. Actuaron en política. Escribieron artículos que circularon en la prensa. Hablaron en la plaza pública. Hicieron de la escuela el espacio para *mitin*. Mercedes fue obra de jóvenes comprometidos con la posibilidad de que el otro pueda desarrollar su proyecto libre, consciente y espontáneamente. (2012: 416-417)

Esta reconstrucción fundamenta lo que el vicedirector, Marcelino Martínez, retrata en un artículo publicado en *La Educación*, en donde asegura que, aunque la posterior destitución de las autoridades de la escuela se fundaba en una supuesta pérdida de autoridad moral y de confianza por parte del vecindario, en la escuela la matrícula aumentaba, y argumenta que en ella el orden y la disciplina estaban a cargo de lxs mismxs estudiantes, quienes lo sostenían con “*patriotismo y verdadero celo*” (Terigi, 1991: 240).

A su vez, Martínez entrega otra interpretación que resulta provechosa para el análisis de este proceso: fundamenta que la posterior destitución de las autoridades —Vergara como director, él como vicedirector y Salomé D. Martínez como regente— se sustentaba, más que en su fallas, en que habían logrado conciliar *“por los métodos del aprendizaje y régimen disciplinario el gran principio de la libertad, suprimiendo todo tipo de despotismo que es lo que precisamente tiene aplastada a nuestra juventud”* (Terigi, 1991: 240).

La iniciativa del Gobierno Propio, si bien fue finalizada en la escuela de Mercedes, siguió siendo propagada por Vergara cuando varios años después de su exoneración, en 1907, volvió a ocupar el cargo de Inspector en la Capital Federal. Allí, bajo la presidencia del Consejo Nacional del Dr. Ramos Mejía, Vergara aseguró que pudo comenzar a obrar con *“mayor libertad”* (Vergara, 1911: 825). Sin embargo, la investigación histórica documenta que probablemente su incorporación y la apertura a su tarea se debió a que, para este momento, el sistema educativo ya se encontraba mucho más consolidado en sus objetivos y metodologías, por lo que su accionar no resultaba igualmente amenazante (Terigi, 1991). En esta oportunidad como Inspector, coordinó el desarrollo de gobierno propio en el distrito décimo y doceavo de la Ciudad de Buenos Aires, correspondiente al barrio de Palermo en la actualidad, como se publica en folletos y revistas de la época (Vergara, 1909; 1914). Vergara aseguraba que *“todas las escuelas del distrito aplicaron en una u en otra forma la idea”* (1911: 681).

El desarrollo de este propósito, aunque no fue menor, no llegaba a significar una reforma en profundidad como sí había podido iniciar en Mercedes, en la escuela bajo su dirección. Sin embargo, Vergara destaca dentro de las distintas instituciones que encaraban este proceso, la labor de la escuela Normal N°5 a cargo de la profesora Ana Uranga. Describe cómo en esta institución, a la que asistían casi cuatrocientos alumnxs, se lograron grandes avances: *“Se ha hecho que en todas las clases, los alumnos elijan uno que represente al grado; para hacerlos salir y entrar a clase, esos mismos presiden los recreos y la formación en los patios”* (1911: 678). También asegura que hay una presidenta, vicepresidenta y concejales —elegida por votos de alumnxs— que cooperan en presidir los recreos, celebran actos en los que los maestrxs tienen *“poca o ninguna intervención”* en perfecto orden (1911: 680) y proponen iniciativas para *“la mejor marcha del establecimiento”* (1911: 678).

El mismo Vergara relata cómo en las escuelas del Distrito se iban poniendo en marcha experiencias inspiradas en estos lineamientos, algunas con aplicaciones que consideraba no del todo acertadas, pero en las que se podía apreciar cómo trabajar para que los niñxs ya desde pequeñxs *“aprendan a marchar solos”* (1911: 681). Su

propuesta como Inspector era que cada docente “*la pratique como pueda y crea posible*” (1911: 681), instando a que los maestrxs tengan “*el derecho de no practicar la idea que recomienda el Inspector si no la creen buena*” (1911: 681)³¹.

Es posible hipotetizar que en este nuevo intento por establecer la iniciativa del Gobierno Escolar se avizore algo de la posterior reorientación de esta propuesta, manifiesta en experiencias subsiguientes, centradas únicamente en el aspecto disciplinar de la escuela en lugar de su reorganización general.

Primer silenciamiento

Si bien el desempeño de Vergara en el sistema educativo y político continuó varios años más, su experiencia como director en la Escuela Normal Mixta de Mercedes es la más reconocida de toda su carrera.

Coincido con Flavia Terigi cuando fundamenta que la experiencia de Vergara estaba lejos de ser una “excepción” (Terigi, 1991). Además de Buenos Aires, se registraban acciones similares en Corrientes y Córdoba. Según esta autora, la participación de Vergara se da en una red de personajes de la educación y la política, de instituciones y prensa que se vinculaban entre sí como un movimiento político-pedagógico que estaba en oposición al proyecto educativo que posteriormente se construirá como orientación hegemónica (1991: 230). Al respecto, la autora fundamenta que el accionar de Vergara es un emergente de todo este movimiento del que sólo se hallan retazos discursivos propios de aquello que intenta ser silenciado (1991: 230).

Retomando estos antecedentes y recuperando la propuesta de Roseberry para entender el proceso hegemónico, es posible hipotetizar que, tanto en la necesidad de suspensión y exoneración de este maestro como en los esfuerzos que han sido necesarios para neutralizar las acciones y propuestas que implicaban una orientación alternativa, se evidencia el “proyecto de Estado”, o, en este caso, el “proyecto de escuela”, por entonces aún en conformación (Roseberry, 2002). El sistema educativo estaba “en consolidación”, y el abordaje, que luego se extendió como la tradición normalizadora, estaba asimismo en un proceso de construcción

31 Es posible imaginar que varias escuelas desarrollaron algunas de las iniciativas y medidas sugeridas por Vergara inclusive más allá de lo previsto. En 1914 la directora de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires publica una reseña en la que argumenta haber seguido la iniciativa del Gobierno Propio escolar sugerida por Vergara y enumera los beneficios de esta modificación, especialmente en lo que refiere al desarrollo de la clase y la disciplina. Josefa Ponce de Arnold (1914) Gobierno propio escolar En *El Monitor de la Educación Común*. Agosto Año XXXII- N°500, Tomo L (pp. 212-214).

que no logró neutralizar y por tanto necesitó apartar explícitamente a las propuestas que se estaban desarrollando como alternativas.

A partir de analizar algunos de los puntos expuestos por el propio Vergara, y tal y como también sostienen otras investigaciones (Puiggrós, 1990; Terigi, 1992; Carli, 1992; Alvarado, 2011), el aspecto fuertemente disruptivo de la iniciativa radicaba en el lugar dado al niño como sujeto capaz para gobernar colegiadamente y de autoformarse. De este modo, para garantizar la extensión del abordaje, que luego se consolidó en la tradición normalizadora, la participación de los niños en los asuntos académicos y disciplinarios requirió ser desplazada y apartada del espacio escolar. El supuesto radicalmente democrático que estructuraba la reforma propuesta por Vergara entraba en contradicción directa con la organización nacional de un sistema educativo, que se vinculaba también con una orientación política, que buscaba controlar y formar a una sociedad considerada “salvaje y bárbara”³².

Como adelantamos con Sarmiento, la necesidad de anticiparse al ejercicio del derecho político, y a la formación entendida como preparación, entraba en directa rivalidad con una iniciativa donde la libertad era el común denominador, que buscaba darse en a las escuelas, a sus directivos e inclusive al pueblo mismo. Si bien la labor de Carlos Vergara fue antesala del desembarco de la Escuela Nueva en Argentina, la cual se extendió durante la primer y segunda década del siglo XX, los aspectos más disruptivos de su modalidad fueron generalmente evitados y apartados de las experiencias posteriores (Carli, 1992: 129). Aquí resulta de interés recuperar cómo con la acción y el desarrollo de una iniciativa, enmarcada en una red de maestros y pedagogos interesados, logró interrumpir el sentido hegemónico del abordaje normalizado. Esto nos devela su vigencia y nos permite bordear las causas de su olvido y extendido desconocimiento.

La propuesta de Vergara interrumpía los términos en el que el enfoque más tradicional buscaba establecer la discusión educativa. Mientras que, como bien caracterizan Adriana Puiggrós y Sandra Carli, algunos aspectos del discurso escolanovista fueron incorporados en numerosos decretos y normativas educativas, la propuesta de Vergara significó una interrupción tan profunda con la orientación general que las incorporaciones de su labor no fueron reconocidas sino hasta varios años después por colectivos de maestros interesados por estos asuntos (Puiggrós, 1990; Carli, 1992). Su postura, y especialmente su acción, implicaban mover la discusión de los aspectos pedagógicos para ubicarla en términos pedagógico-políticos —recordemos que hasta se propone un cambio constitucional. En la

³² Cabe aclarar que como menciona Adriana Puiggrós, quien se dedicó al estudio minucioso de este pedagogo, las limitaciones del “programa político” de Vergara a veces se encontraban en su “antiestatismo”, el cual era imposible de desarrollar sin el “protagonismo estatal” (1990: 362).

experiencia desarrollada en la escuela de Mercedes, no solo tensionó la jerarquía montada sobre *la autoridad del saber* sino que atentaaba directamente contra la legitimidad de la distribución del poder sustentado en ella y contra el acuerdo social tácito que la sostiene. Vergara no solo pone en acto, sino que demuestra el éxito de una escuela que se inicia con un supuesto educativo contrario al generalizado, y es que el sujeto, en este caso, que lxs niñxs, son capaces de gobernar colegiadamente y de aprender con autonomía.

Es posible sostener que lo que resulta intolerable de esta iniciativa, como delineaba el vicedirector Marcelino Martínez, es que en su éxito evidenciaba la arbitrariedad de los principios sobre los que se sostenía la misión de la escuela que acompañaba el proceso civilizatorio y oligárquico del país en ese entonces. En términos aún más generales, el proyecto de Vergara tensionaba en acto los supuestos raciales y clasistas sobre los que se cimentaba inclusive el sistema político de esa época. Como proyecto integral, la propuesta de Vergara buscaba involucrar al pueblo en el devenir político-educativo (De Luca, 1991). Así, en la consideración y más precisamente, la demostración de que tanto lxs niñxs como sus familias son sujetos capaces, tensiona la postergación de la infancia en relación a lo político, pero también la del pueblo considerado “ignorante”. Así, es justamente cuando este proyecto comienza a plantearse como “posible” que simultáneamente se consolida como un ataque al corazón de un sistema social y político en expansión.

Si bien el discurso oficial logró “tomar las riendas” y establecer los términos de la discusión pedagógica sobre ciertas áreas y especialmente sobre los modos en que se desarrollaba la enseñanza, en esta reconstrucción resulta de interés documentar también, a objeto de esta tesis, las reverberaciones de dicha propuesta en maestrxs que buscan poner en juego otro supuesto sobre la infancia, así como la capacidad de lxs niñxs para participar en su presente.

Para mediados de la primera década del siglo XX, con el desembarco y la extensión de la Escuela Nueva en Argentina, existieron varias experiencias que recuperaron algunos de los fundamentos desarrollados por Vergara, como fue aquella iniciada y encabezada por Florencia Fossatti para la década del treinta en la provincia de Mendoza. Aunque esta iniciativa profundizó algunos puntos del desarrollo del autogobierno escolar en términos político-educativo, es posible hipotetizar que, con su posterior exoneración en 1936, se terminó de consolidar el apartamiento de experiencias políticas en las escuelas como posibilidad de instaurarse de modo más institucional.

Una maestra en huelga: Florencia Fossatti y la interrupción de “la señorita maestra”

El proceso de renovación pedagógica iniciado en la provincia de Mendoza a finales de los años 20 tiene dentro de sus principales precursoras a Florencia Fossatti. El trabajo de reflexionar sobre la labor de esta maestra incorpora de modo particular no solo el componente feminizado de esta tarea sino también la vinculación escabrosa que su imagen encarna: la de las mujeres y la política. Así, para introducirnos, en la semblanza de esta maestra, me interesaba reconstruir una situación que sintetiza algunas notas de su acción política y pedagógica.

La figura de Florencia cobró visibilidad a partir de encabezar la primera huelga de Maestros Unidos en 1919, consecuencia del retraso de pagos de salarios, la falta de transparencia en la asignación de cargos y la desorganización institucional que se venía gestando desde la primera década de este siglo en esa provincia (Dufour De Ortega y Mazzei De Martínez, 2010). En ese momento Florencia, como presidenta y delegada del gremio, viajó a Buenos Aires y tuvo una entrevista con el entonces presidente Hipólito Irigoyen (1916-1922). En este intercambio, defendió el motivo de su huelga y también aprovechó para denunciar el proceder violento del entonces gobernador mendocino Nestor Lencinas (1918-1919). Ante la insistencia del presidente Yrigoyen por llegar a un acuerdo para ella insatisfactorio, en una crónica periodística se reconstruyen algunos enunciados de Fossatti, quien pone en el centro del debate la condición femenina de esta lucha: *“La única gran desgracia en este caso consiste en que las mujeres mendocinas no pueden armarse en defensa de su libertad y sus derechos, de lo contrario, ya todo habría terminado”* (s.f., 1919). Así, frente a la insistencia del presidente por llegar a un acuerdo en los términos ya propuestos, Fossatti aprovecha para insistir en que *“por desventura no hay tantas banderas de altivez en la república para que la única que tremola bien alto, sea derribada y doblegue la cerviz, aunque esté sostenida por manos femeninas”* (s.f., 1919)³³.

Fossatti, en esta acción fuertemente pública, no solo deniega el pedido del entonces presidente de la nación, sino que en su argumento pone en escena a las mujeres, enunciando, y también denunciando, el carácter feminizado y por ello desvalorizado del trabajo docente, que ya desde principios del siglo XX se acentuaba como una profesión “de mujeres”. Tal como argumenta Mariana Alvarado, Fossatti es una maestra, fundamentalmente una mujer que habla con el presidente en un

³³Estas declaraciones son reunidas en un artículo publicado en un diario de la época que titula “El conflicto escolar mendocino. Entrevista con el presidente de la república. Actitud de la delegación de “Maestros Unidos” .

espacio público, por y para las mujeres de su tiempo, evidenciando no solamente la fuerza del gremio docente sino cómo “*la lucha de los docentes fue la lucha de las docentes*” (2016: 108), en un contexto donde lo femenino era sinónimo de a-político.

Según Yannoulas (1993) a pesar de ciertas resistencias, la feminización de esta tarea respondió a una continuidad del imaginario de lo femenino. Diversos sentidos y prácticas asociadas al trabajo docente en la escuela primaria han sido la expresión de los roles socialmente asignados a las mujeres, como fue la idea de la “*madre educadora*” (1993: 721). La tarea docente se ha caracterizado por presentar una continuidad con los roles asignados a este género, y que Graciela Morgade, en continuidad con la línea de trabajo de Graciela Batallán sobre las características del trabajo docente, especifica en el carácter femenino del trabajo, y que se manifiesta en el contacto íntimo y prolongado con lxs niñxs. El o la docente es unx trabajadorx intelectual, que trasmite contenidos que no genera y un subalternx dentro de la institución educativa, pero la condición femenina le da legitimidad en tanto la mujer es entendida como “*trasmisora por naturaleza*” (Morgade, 1997: 18) y una emisora de afectos y contenidos que a su vez, infantiliza posicionando a lxs niñxs en un lugar de subordinación, y considerando a la afectividad de modo deserotizado, mientras que a lxs docentes vigiladxs por el sistema moral hegemónico (Batallán, 1983a; Morgade, 1997).

En un abordaje tradicional, las maestras debían dar constantemente pruebas de poseer actitudes morales y éticas que se extendían más allá de su rol ya no como maestras, sino como mujeres. La idealización de la “señorita maestra” era la encargada de llevar a cabo la misión docente de entrega y sacrificio, que en definitiva implicaba el apostolado (Lionetti, 2007: 157). Esta construcción se acoplaba a la noción del niñx como sujeto inocente, quien necesita de un cuidado paciente y amoroso, especialmente formador de una moral que estas “segundas madres” podían ofrecer. En ese sentido, la construcción del niñx como sujeto pasivo se articulaba perfectamente con el ideal de la maestra devota.

Lejos de tratarse del dictado de una asignatura restringida en temas y asuntos académicos, la formación moral y ciudadana conllevaba la implicación entera de la docente como sujeto social íntegro. En este sentido su conducta debía ofrecer un ejemplo constante e ímpoluto de aquello que se profesaba, al tiempo que aprovechar cada instante para formar el carácter del niñx. Esta formación guardaba principalmente sentidos vinculados a una política del consenso y la armonía que se relaciona directamente con los sentidos asociados a la femineidad. El trabajo de las maestras como educadoras morales se sostenía en la práctica diaria del propio disciplinamiento y el de lxs niñxs (Lionetti, 2007).

A este encorsetamiento, Florencia propone otro modelo no solo de mujer, sino de maestra y de profesional de la pedagogía. Florencia encarna a la docente que produce e investiga con docentes y con niñxs, que pregunta, que ensaya. Al modelo de maestra reproductora, responde con una serie de acciones político-pedagógicas desobedientes: experimenta, ensaya, analiza y estudia. Así, ante la oportunidad de dirigir una escuela, Florencia se propondrá “*modificar el modo de pensar el orden de las cosas*” especialmente la idea de una “*escuela inmutable, rígida, uniforme, producto de un sistema y ente mecánico*” (1929: 5).

“Seriedad intelectual, entusiasmo sereno y acción incansable” : La escuela Presidente Quintana y el Centro de Estudios Nueva Era

Florencia Fossatti organizó junto a otros maestros y maestras (Nestor Lemos, Roberto Cherubini, María Champeau) el Centro de Estudios Pedagógico Nueva Era³⁴. Este espacio se caracterizó por dedicarse a la capacitación y la formación docente, que se plasmó en dos revistas: *Ensayos* (1929) y *Orientación* (1931-1933)³⁵. En ellas se desplegaban, entre varios temas, las reflexiones producto de lo trabajado en la Escuela Experimental Nueva Era que Florencia dirigió entre 1931 y 1936, la cual se dividía en dos; una dedicada al primer ciclo (1ro a 4to), y otra a los últimos años (5to y 6to) (Carli, 1992; Luquez Sánchez, 2003)³⁶.

El desarrollo de esta experiencia se fue precisando en su formato y alcance hasta 1936, año en el que fue deliberadamente finalizada. A partir de un debate legislativo en el que se analizó detalladamente el proceder de esta escuela, pero especialmente el desarrollo de los “tribunales infantiles”, Fossatti y el cuerpo de maestrxs que la acompañaban fueron destituidxs. Su reincorporación al sistema oficial no fue sino casi veinticinco años después, bajo la presidencia de Arturo Frondizi en 1959, cuando con apoyo de numerosos colectivos de maestrxs y funcionarixs Florencia presenta el *Alegato pedagógico*. En este escrito, no sólo solicita este pedido, sino que se dedicó a explicitar los fundamentos y los principales logros y aciertos de lo que llamó la experiencia de una “*escuela democrática para*

34 En 1927 María Elena Champeau había sido enviada unos años antes por la Dirección General de Escuelas para que asistiera a cursos y conferencias que había venido a dictar en Buenos Aires la reconocida María Montessori quien era una referente del escolanovismo. En 1928 junto con Fossatti y Lemos inauguran el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era que tenía el objetivo de divulgar la corriente pedagógica y la capacitación de maestros con “conciencia científica” (Luquez Sánchez, 2003: 67).

35 La cita del subtítulo corresponde a lo expresado por la editorial de la Revista Ensayos, año 1, Septiembre y Octubre 1929, Números 8 y 9. Página 4.

36 En el año 1930 la Dirección General de Escuelas autorizó la apertura de esta escuela a cargo del Centro de Estudios Pedagógicos para que implementara estos métodos didácticos (Luquez Sanchez, 2003).

un pueblo democrático” (Fossatti, 1959: 11). Allí la autora se esmera en reconstruir la arbitrariedad de su exornación, la cual fue según aseguraba el Diario Los Andes: terminada por los mismos fundamentos que la experiencia de Carlos Vergara: “*Por pretender dar al alumno un papel más activo que al maestro en el proceso educador*” (Fossatti, 1959: 25). Así, la experiencia de Fossatti, desarrollada cuarenta años después de la dirigida por Vergara, retoma parte de los fundamentos que esta experiencia había dejado, pero también incorpora los avances de las Ciencias de la Educación, de teóricos y pedagogos y de iniciativas de renombre internacional, como eran el Plan Dalton o la imprenta escolar de Freinet.

En la experiencia mendocina, a diferencia de la encarada por Carlos Vergara, se retomaban los programas oficiales, aunque los contenidos se organizaban a partir de un ordenamiento dado por la “*marcha pedagógica*” (1959: 12), donde se fomentaba el trabajo cooperativo entre estudiantes y docentes en el seguimiento de programas continuos. Los materiales eran elaborados por lxs propixs maestrxs que “*lograron con la cooperación de los alumnos, imprimir a las frías aulas de audición, el ambiente de un laboratorio que predispone el trabajo y educa por ejemplo del mismo medio en que los niños realizan su tarea*” (1959: 12).

El análisis de los temas y problemas que se debatían en las aulas se apuntaba a que estos tuvieran una íntima relación entre sí, lo cual “*ocurre en la vida social propia del género humano. Se parte de la observación del hecho del fenómeno, estudiándolo luego en sus asociaciones implicadas en la acción de la sociedad, tenida en cuenta en sus múltiples aspectos*” (1959: 12). El trabajo se realizaba a partir de la elaboración de las denominadas fichas de investigación, práctica que retoma de maestros reconocidos como Víctor Mercante o Nelson Lemos. Así, la organización del tiempo escolar estaba dada por lo que podríamos llamar tiempo del conocimiento: lxs niñxs se movían libremente por la escuela, entrando y saliendo del aula laboratorio, sin que los maestros intercedieran. “*Toma el alumno del fichero la tarjeta correspondiente, se dedica a su trabajo, consulta al educador si lo cree necesario. Puede dejar el aula antes de terminar el tiempo horario. Para dirigirse a otro laboratorio de su equipo*” (1959: 13). Fossatti advertía que esto no suponía una despreocupación por parte de lxs maestros, sino que “*su información no la obtienen por control directo sino por información de los otros maestros del grupo. Claro es que cada uno anota la estadía de cada niño en su curso*” (1959: 13). Este punto, que se asienta en la experimentación pedagógica, implicaba una organización escolar particular y un desafío constante para lxs maestrxs que se proponían esta labor y que ponían a prueba las iniciativas en formato de ensayos, los cuáles requerían un seguimiento y trabajo de análisis continuo.

En un escrito publicado en 1929 en la revista *Ensayos*, dirigida por Fossatti, se menciona la visita de la pedagoga Clotilde Rezzano, quien fuera la principal encargada de incorporar aspectos del escolanovismo al sistema oficial, a un evento pedagógico de la provincia. Según una editorial de la revista, era necesario que el “*espíritu de comprensión por contagio*”, que venía generando la Escuela Nueva, no terminara por mecanizar procedimientos que ante todo requieren de “*iniciativa, libertad espiritual y el conocimiento científico, no solo de su técnica, sino de los antecedentes que informan a esta*” (1929: 4). La editorial realiza un análisis crítico sobre lo que, entiende, era el núcleo central de la reforma, la cual si bien se objetivizaba en la técnica, se fundamentaba en algo más profundo y que refería a su oposición a la escuela de corte tradicionalista en “*el modo de considerar al niño, a la escuela y al maestro dentro de la función educacional*” (1929: 4). Ello no significaba dejar de experimentar —de hecho este era un aspecto fundamental de la Escuela Presidente Quintana—, sino que lo que allí se sugería era la importancia de hacer énfasis en aquellos puntos, los cuales eran el corazón de una propuesta alternativa, y no quedarse únicamente con los aspectos técnicos que podrían llevar a una aplicación mecanizada. Esto evidencia también los debates internos dentro del escolanovismo en Argentina, movimiento que para ese entonces contaba con casi dos décadas de desarrollo y extensión, y dentro de los cuales la experiencia de Fossatti según Puiggrós (1990) podía considerarse de aquellas de corte más democrático-radicalizadas, las cuales comenzaron a entrar en tensión con un sistema político de corte autoritario que se venía extendiendo en todo el país.

Cabe recordar que en 1930 la dictadura de José Félix Uriburu había dado por finalizado el proceso de apertura democrático, iniciado en la primera década del siglo XX. Fossatti tenía una fuerte vinculación con el Partido Comunista y había participado activamente en las huelgas de maestros en 1919 en Mendoza, características que en un contexto de persecución al llamado comunismo la convertían en una figura amenazante.

En Mendoza, Enrique Day, liberal progresista que oficiaba la Dirección de General de , permitió que el escolanovismo operase con cierta libertad hasta 1935, año en el que el conservadurismo católico logró garantizar su mayoría a través del Partido Demócrata Nacional (Luquez Sánchez, 2003; Piemonte, 2020). De acuerdo a Augusto Piemonte, el avance de la derecha en conjunto con el clero y la represión contra el comunismo marcaron el declive de este movimiento de renovación pedagógica y experimental en la provincia (2020: 11). Este declive, que atravesó al escolanovismo en general, también fue acompañado por una reorientación de sus objetivos. Mientras que las iniciativas más politizadas como las de Fossatti fueron

canceladas, los abordajes predominantes se orientaron a un estilo moralizante y religioso que las apartaba explícitamente de su contenido político inicial (Carli, 2002). Es en los años previos a este proceso de clausura (1932-1936) que la experiencia de Fossatti en la Escuela Complementaria Presidente Quintana se logra desarrollar inicialmente.

El auto gobierno escolar: los tribunales infantiles y las comisiones

La propuesta del autogobierno escolar se desarrolló en la Escuela Complementaria Presidente Quintana y fue acercada por un maestro que se había inspirado en lo impulsado en los colegios de Gran Bretaña en donde se desarrollaban los juicios de jurados infantiles (Fossatti, 1959; Carli, 1992)³⁷.

En el año 1933 en la revista *Orientación*³⁸, también dirigida por Fossatti, se publica un texto titulado “Un ensayo de autogobierno escolar”, donde el maestro de Instrucción Moral y Cívica de esta escuela, Roberto Cherubini, relata el proceso de conformación de la experiencia. Documenta con entusiasmo los primeros indicios de su “éxito” explicitando la seriedad y la responsabilidad con la que los estudiantes asumían su tarea:

En las elecciones previas pudo constatarse claramente de qué manera los niños habían encarado tan delicado problema: la seriedad del asunto, la responsabilidad que a cada uno asumía al emitir su voto, coronó aquellas con el éxito más rotundo que podría imaginarse. Los alumnos elegidos reunían las condiciones esenciales: cumplidores del deber, [pastorales] a la vez que inteligentes, eran verdaderamente acreedores de la confianza en ellos depositada. (1933: 1).

En este escrito también detalla e informa sobre la organización de los cargos y autoridades, la cual era presidida entre lxs estudiantes por un Presidente, un Vicepresidente y secretarios —elegidos por votación secreta de lxs estudiantes. A su vez, también existía la Comisión de Justicia, formada por cinco estudiantes. Se agregaba, así mismo, la cláusula de que el alumnx que no cumpliera con sus funciones podía ser separadx del cargo a pedido de sus compañerxs. Por otro lado, cada curso contaba, a su vez, con un auxiliar de limpieza, un auxiliar del maestrx, y

37 El carácter de “complementaria” suponía que en ella solo se incorporaba al quinto y sexto grado.

38 Mi mayor agradecimiento a Daniela Cattaneo por haberme compartido las imágenes registradas de estas revistas obtenidas de la Biblioteca San Martín de Mendoza que hicieron posible el crecimiento de esta investigación.

el auxiliar de disciplina, el/la cual “*se responsabiliza del buen orden en los recreos, evita juegos peligrosos, advierte amistosamente a sus compañeros que observan mala conducta tanto en la clase, como en el patio y en la calle [...]*” (1933: 2). Finalmente, se establecían también para lxs niñxs que reincidían en su “mal comportamiento” ciertas penas.

Toda la experiencia estaba presidida por un Tribunal Superior, compuesto por la directora —Florencia Fossatti— y por dos maestrxs que la Comisión de Ayuda y Justicia elegía por voto de los dos tercios de sus miembros de modo secreto. Este Tribunal tenía la facultad de actuar sobre “*las cuestiones que trascienden los límites de una sección y en los casos susceptibles de reconsideración*” (Fossatti, 1959: 17).

A lo largo de todo el texto, Cherubini relata situaciones concretas que el ensayo atravesó en su implementación y se detiene a destacar el desempeño de la Comisión de Ayuda y Justicia, de la que realiza un seguimiento pormenorizado:

La actuación que, al principio es discreta, cobra cuerpo a medida que esta continúa en el ejercicio de sus funciones. Los niños actúan con razón discreta de la experiencia que adquieren; reposados, investigadores, justos en la aplicación de las penas. Es, sencillamente, admirable la forma en que resuelven los problemas disciplinarios que se les plantean. (1933: 3)

Posteriormente agrega también que en alguna ocasión lxs niñxs resultaban muy estrictos con sus decisiones, situaciones en las cuales el Tribunal Superior evaluaba, y en el caso de que fuera necesario, incorporaba otras dimensiones al análisis de la situación que lxs niñxs no estuviesen contemplando. Allí, Cherubini afirma la necesidad de que estas acciones siempre estuvieran orientadas y seguidas por docentes.

Finalmente, trae a reflexión una situación sucedida con un niño, quien oficiaba la presidencia de la Comisión de Justicia y que en una excursión “*dejó algo que desear en la forma de comportarse, pero sin que por ello implicara un acto de incultura*” . El docente relata que al día siguiente el niño presentó su renuncia ante la Comisión, abogando que “*en adelante no podría exigir corrección y cumplimiento a sus compañeros, por cuanto él había incurrido en una falta*” (1933: 3). Cherubini nos relata que deliberadamente intentó convencer a lxs miembrxs de la Comisión, “*hasta si se quiere, presionarlos*” en busca de que la renuncia sea aceptada, pero no por considerar verdadero esto sino en busca de poner a prueba el ensayo. Para ello, el docente se retiró de la sesión “*con el objetivo de no ejercer predominio con mi presencia en el ánimo de los alumnos*” y así darles la libertad

para que deliberaran, discutieran, y “*aprobaran algo que fuera muy propio, el verdadero exponente de su manera de pensar y sentir*” (1933: 4). Relata:

El motivo que me lleva proceder en esta forma era el de cerciorarme prácticamente si la experiencia demostraba haber educado a los niños en la independencia de pensamiento y criterio y si realmente contribuía a la formación del carácter, o si el concepto expuesto por un maestro seguía siendo para ellos el abecé de las cosas.

La renuncia fue rechazada por unanimidad fundándose en:

1 –Que la falta comprometida por el presidente no afectaba la moral de nadie ni al buen nombre de la escuela.

2 –En mérito de la eficiente labor desarrollada en la presidencia de la Comisión. (1933: 4)

Frente a esta resolución, el maestro concluye el gran valor de la experiencia no solo para gobernarse, sino que argumenta que en el transcurrir de los debates los niños adquieren “personalidad propia” forman su carácter y corrigen hábitos (1933: 4). Asimismo, menciona que:

El punto de origen debe radicar en una necesidad que será aprovechada por el profesor para fomentar el ambiente” donde “la acción del maestro debe ser constante pero sin dejar sentir la influencia de su autoridad ya que esto sería perjudicial a restringir la libertad creadora y original del niño. (1933: 4)

Así mismo, concluye también, que “*la colaboración del personal directivo y docente influye directamente en el éxito del ensayo porque ellos en la cotidiana acción armónica dan un ejemplo saludable a los educandos*” (1933: 4).

De este modo el ensayo recorre distintos puntos del proceso, en donde, como remarcamos, se evidencia su carácter experimental. Cherubini pone a prueba la hipótesis de que los niños, a partir de lo desarrollado allí, se habían educado en la “*independencia de pensamiento y criterio*” (1933: 4), inclusive ante su insistencia de que cambiaran de parecer. Además, y como sostendrá posteriormente Fossatti, esta experiencia también era provechosa y formativa para los mismos docentes:

Los maestros enriquecieron su experiencia en este difícil terreno de la psico-pedagogía infantil, aprendiendo por la observación inmediata, las contradicciones y disarmonías, sus causas y resultantes, para acertar con el trato adecuado a la superación de las dificultades emergentes de la conducta y a la formación correspondiente de hábitos constructivos. Quiere decir que los

niños aprendían a mejorar sus reacciones en un sentido de convivencia y los maestros a dirigirlos con objetividad educativa. (Fossatti, 1959: 17)

En el *Alegato Pedagógico*, Florencia fundamenta que el régimen basado en la capacidad de lxs niñxs para actuar en relación a sus propios intereses orientado por los educadores bajo “vigilancia discreta” era algo muy extendido en escuelas de países con “mayor avance educacional”, en referencia a países del primer mundo (Fossatti, 1959: 16). Asimismo, resalta que el trabajo conjunto sobre la disciplina aliviaba la tarea docente, y fue esto también lo que impulsó a “*emprender un camino no transitado hasta entonces en el campo escolar mendocino*” (Fossatti: 1959, 16). Fossatti llamó a esto el “*régimen de autonomía a la medida del niño*” (1959: 14), el cual era evaluado constantemente por lxs docentes. Este régimen se definía como “*un conjunto de organismos surgidos de las aspiraciones de los niños y necesidades de la actividad escolar, fusionados por lo tanto íntimamente con la orientación experimental que se desenvolvía en el establecimiento*” (1959: 14). Los organismos a los que refería eran: el centro de alumnos, la comisión deportiva y los tribunales infantiles, a lo que se sumaba la existencia de una cooperativa infantil que había sido creada por el director predecesor, orientación que condensaba que “*la tendencia fue dar oportunidad a los niños en el ejercicio de intereses propios, con la orientación y supervisión de los educadores*” (1959: 14).

Así, el hecho de que fuera a medida de lxs niñxs significaba también un esfuerzo didáctico y pedagógico para lxs maestrxs:

Escuela de práctica e ideales democráticos tal cual los podían entender y aplicar niños de esa edad, significó una ayuda aún desde el punto de vista puramente didáctico. Los maestros a cargo de la “Instrucción Cívica”, ahora “Educación Democrática” y los de “Idioma Nacional”, asesoraban desde cerca a los educadores en las tareas del centro. Así aprendieron estos a redactar actas, a recitar y a escribir en la acción viva de la necesidad inmediata.

Debieron discutir problemas en las asambleas, pronunciar discursos durante las campañas electorales de elección de las comisiones directivas, que se renovaban anualmente. Transcurrieron en un clima animado dentro de un marco sereno, poniendo en evidencia vocaciones y aptitudes insospechadas. (1959: 15)

Fossatti prosigue a describir todos los efectos que se desprendían cuando los temas eran abordados de modo integral, se realizaba un estudio correlativo de varias asignaturas y clases, en donde se trabajaba colaborativamente entre el centro y los

temas y labor didáctica de las clases. Asimismo, la organización de aspectos artísticos en la escuela —tales como actos, sesiones de teatro y demás— también se desarrollaban colaborativamente entre estudiantes y docentes. El recreo también era objeto de intervención para una mejor organización de los tiempos y los espacios. Adicionalmente, en el *Alegato* sostiene que esta experiencia de “cooperación infantil” y “conducta colectiva” contaba con fundamentos psicológicos y pedagógicos (Fossatti, 1959).

La experiencia desarrollada en la escuela Presidente Quintana estaba orientada por la experimentación en relación con aquellas desarrolladas en otros países, pero con la salvedad que no eran “*meros adaptadores o imitadores de los métodos*” aún a pesar de la inspiración que estos significaban. Esta experiencia también implicaba, en la realidad escolar argentina y latinoamericana, la posibilidad de pensar en una escuela popular. Para Fossatti, en disonancia con otras experiencias pragmatistas estadounidenses, la enseñanza debía ser integral e incorporar no solamente aspectos prácticos, para los que generalmente las clases populares eran formadas, sino también dimensiones de “*vuelo intelectual*” (Fossatti, 1959: 19)³⁹.

Una aspiración que asusta

A comienzos de 1936 se elevó a la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza el pedido de suspensión de los Tribunales Infantiles, seguido de la destitución de Florencia Fossatti⁴⁰. Los diputados denunciadores de esta iniciativa presentaron “*informes de personas nuestras que conocen, que han palpado la actuación de los tribunales infantiles unos por principio y otros dentro de la escuela*” (1936: 23). Así, a lo largo del debate quienes encabezaban el pedido de suspensión presentaron y citaron argumentos de distintas autoridades, docentes y pedagogos, que afirmaban no recomendar estas iniciativas por causas diversas. Entre ellas, resaltaban que, si bien en algunas escuelas europeas y norteamericanas iniciativas similares arrojaron resultados favorables, eran muchos los casos en los que no. Se sumaba así al desprestigio de estas iniciativas fundamentos de corte racial que aseguraban peligroso su desarrollo con niños argentinos, los cuales, aseguraban, tenían “poca tendencia a la disciplina” a diferencia de los niños europeos, que “*están más imbuidos del sentimiento de la disciplina y de la responsabilidad*” (1936: 22). A este argumento se adicionaba también la comparación de los docentes,

39 Su inspiración en este sentido estaba dada por la labor de pedagogos socialistas como Makarenko (Puiggrós, 1992).

40Un agradecimiento especial a Graciela de la Biblioteca de la Legislatura de Mendoza buscó y digitalizó el extenso debate de esa sesión.

en donde se testificaba que en las escuelas europeas que realizaban autogobiernos se observaba una *“metodización muy meticulosa y estricta, disciplinaria e intelectual dirigida y controlada por el director y los maestros”* (1936: 24). Además, se denunciaba de forma reiterada a la “libertad” como un impulso contra de la autoridad docente.

En el *Alegato* que presenta veinticinco años después, Fossatti argumentó y remarcó que la iniciativa fue desarrollada con la supervisión de los educadores, y argumenta que la destrucción de este régimen vino “desde afuera”, y la definió como una operación de presión a lxs maestros y padres de estudiantes, comparable a la manipulación de la opinión pública (Fossatti, 1959). Denunció, de esta forma, que el vocero oficial de este embate había hecho énfasis en la edad de lxs niñxs para juzgar al régimen de autogobierno, alegando que se trataban de niñxs de entre siete y nueve años, característica que según Fossatti eran imposible, para escuelas complementarias, ya que *“no podía ocurrir la inscripción de alumnos de esa edad. Como en tantos otros temas, aquí también la ignorancia y la mala fe anduvieron de brace”* (Fossatti, 1959: 11).

Los mismos docentes comprometidos con la labor reconocían la existencia social de un temor de trabajar con la autoeducación, tal cual lo describe la maestra de tercer grado de la escuela Quintana, Ermidia Godoy de Bustos, presentado en el debate en la voz del diputado defensor de Fossatti, Benito Marianetti, del partido socialista. Allí manifestaba que los deseos de que fueran niñxs responsables solo se podían concretar si se les daba responsabilidad aunque “no de forma absoluta” : *“A menudo asusta esta aspiración. Creen que un niño con una personalidad manifiesta se hace insubordinado, ven en él un revolucionario peligroso y temen que al aprender a juzgar, juzgue a los mayores”* (1936: 46).

En una de las declaraciones presentadas por la fuerza opositora a los tribunales, señalaban que otra maestra de la escuela, la señorita Elena Zizzias, denunciaba que al haber presentado ante el tribunal infantil a un estudiante por haber cometido una falta, este órgano había fallado *“en contra del maestro”* (1936, 24) por declarar que el acusado no era culpable, a lo que la docente, en voz del legislador se preguntaba: *“¿Cómo queda el maestro ante sus discípulos? Y tanto se menoscaba ese respeto y esa autoridad, que se han visto casos en que el profesor al presentar una acusación debía acompañarla con testigos por sus palabras no era suficiente”* (1936, 24).

Para ese entonces el debate sobre la pertinencia o no de los gobiernos o repúblicas escolares también había estado atravesando el campo educativo, y de hecho muchos docentes no recomendaban las repúblicas escolares en la primaria,

ya que consideraban que el ejercicio colectivo de la justicia en los tribunales infantiles “precipitaban la infinidad” (Carli,1992: 141). Para pedagogos como Hugo Calzzeti, estas experiencias debían acotarse a “*familiarizar al niño con el sistema de gobierno que vive*” (1992: 141). De este modo, para “*el caso argentino*”, y asentado también en el temor “*racial*”, se sugería que se aplicase de modo extraescolar y bajo fiscalización constante del educador (1992: 141). Así, la sugerencia de no “*exagerar*” con esta implementación evidenciaba el mencionado temor ante la posible subversión de lxs niñxs (1992: 141), y que se condice con la propia defensa esgrimida por el diputado del partido socialista Benito Marianetti en el recinto legislativo:

[...] El señor ministro los denuncia [a los tribunales] en forma casi espectacular y tiende a demostrar que es una institución que va a desorganizar a la sociedad de Mendoza y que pronto vamos a sufrir las consecuencias de una verdadera invasión de parte de los niños que integran los tribunales infantiles. (1936: 39)

El carácter político de este sistema era reconocido, y aunque era admirado para otros países, para el nuestro era considerado peligroso, especialmente por el componente “racial” que se le adscribía a la población argentina. Cabe destacar que el supuesto de la incapacidad política de la mayoría de la población, y especialmente de aquellxs que no tuvieran algún origen europeo, estaba aún muy vigente en la sociedad a pesar de haber vivenciado un período de apertura democrática (1916-1930). De hecho, para 1930, con la instauración de la dictadura de Uriburu, se volvía a instalar con fuerza la consideración de ser una sociedad democráticamente inepta.

El mismo Marianetti denunciaba en la exposición en la Cámara de Diputados el accionar poco democrático de la Dirección General de Escuelas y alegaba que el ensañamiento de esta destitución respondía al mismo contexto donde se anula la Constitución Nacional, se “*suprime el derecho a reunión y a la palabra*” y también donde el castigo cae sobre una docente, como Fossatti, la cual participaba activamente como gremialista (1936: 33).

Finalmente, cabe destacar que Fossatti fue la única, de todo el cuerpo docente, a la que se apartó de sus funciones sostenidamente. Fue víctima de un castigo ejemplar, que logró consolidar el efectivo apartamiento de las experiencias participativas como parte del sistema educativo oficial en argentina, y donde se buscó “*establecer el terror en el magisterio, acallando la voz de sus aspiraciones, en el intento de detener el avance de su preparación profesional y de su conciencia*”

democrática” (Fossatti, 1959: 18), donde también “*se pretendió mancharlo para destruirlo, impedir su trascendencia cortando su continuidad, enfriar hasta el rescoldo que las cálidas ideas de bien siempre dejan, aunque a veces se consiga apagar la alta llama luminosa*” (1959: 19).

Apagar la alta llama luminosa...

A partir del análisis de estas dos experiencias es posible imaginar que ambas iniciativas fueron finalizadas ni siquiera por los argumentos a veces pronunciados, los que la mayoría de las veces faltaron a la verdad o cayeron en el absurdo, sino más bien por la fuerza que estas demostraban para poner en evidencia la arbitrariedad del orden social existente, caracterizado por gobiernos oligárquicos o dictatoriales. De este modo fue su éxito pedagógico, más que su fracaso, lo que realmente volvía intolerable su existencia. En el acto su realización estas experiencias lograron poner en jaque el modo tradicional de la organización escolar: la negación del niño como sujeto capaz de participar del gobierno escolar, así como de su propia educación.

La expresa represión de estas iniciativas, a pesar de estar distanciadas por más de cuarenta años, fue sustentada por la misma amenaza: un gesto democrático que impartía temor por lograr tocar una fibra social que trascendía el orden escolar, y que suponía abrir el debate sobre quiénes tienen derecho a participar y qué lugar ocupa la sociedad en el devenir republicano. En la conformación del sistema educativo oficial, el enfoque normalizador se impuso como orientación principal dada a la formación ciudadana en la escuela. Sin embargo, es posible hipotetizar que estas experiencias, a pesar de ser expresamente reprimidas, dejaron un “*rescoldo*” (Fossatti, 1959: 19) sobre otro modo de hacer escuela, que se escurrió en el proceso de conformación del campo educativo hegemónico.

Las autoridades oficiales y representantes del Estado, pero también parte de la sociedad civil, debieron desplegar un importante esfuerzo en busca de establecer los marcos interpretativos en el que leer estas experiencias que fueron posteriormente difamadas como “*las locuras de Mercedes*” o “*la inmoralidad de los Tribunales Infantiles*”. Así, todas las demandas, inspecciones, pedidos, debates y presentaciones que se dispusieron para erradicar a estas experiencias, a pesar de haber conquistado su objetivo central no han logrado, por ello, la total extinción de estos antecedentes. La fragilidad de los marcos discursivos se evidencia en aquellas alianzas trucas o intereses que no lograron establecerse y por donde tanto las experiencias de Vergara como la de Fossatti se fueron escurriendo e instalando como alternativas entre maestros y maestras de épocas diversas. En este sentido, es posible

sostener que, si bien la exclusión de la participación de lxs niñxs logró consolidarse en el desarrollo del sistema oficial educativo hegemónico, en este mismo proceso, lo que de modo contundente se terminó de conformar fue el lugar dado a la participación de niñxs como el campo de lucha en el que disputar por la orientación general de la educación.

Así, en experiencias posteriores —ya sea aquellas como las de las hermanas Cossettini en Rosario (1935-1950), u otras menos reconocidas—, donde se ha intentado proponer un modo alternativo de hacer escuela, el lugar dado a la participación de los niñxs —tanto en el gobierno escolar como en el proceso educativo— se avizora como uno de los aspectos centrales en los que se condensaron las disputas y debates por la educación.

CAPÍTULO 2: De la participación intolerada a la participación deseada: la conformación de un campo

Introducción

El apartamiento de la participación de lxs niñxs del espacio educativo en general se consolidó en Argentina, como ya reconstruimos, a partir de la década del treinta. A su vez, el movimiento de la Escuela Nueva que había sido la principal corriente capaz de insertar una crítica a la educación tradicional y proponer lineamientos educativos antiautoritarios paulatinamente se fue orientando hacia discursos moralizantes los que fueron desplazando el sentido más político inscripto en estas iniciativas (Carli, 2002). Así, más allá de algunas experiencias escolanovistas que lograron cierta trascendencia algunas décadas después, no volvieron a surgir experiencias centradas especialmente en co-gobiernos escolares dentro del sistema educativo oficial como las de Vergara y Fossatti.

Ahora bien, asentada en esta investigación de carácter histórico-etnográfico resulta sugerente preguntarse: ¿qué sucedió para que, a comienzos de este nuevo milenio, sea factible desarrollar en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires un espacio de participación con niñxs? Orientada por este interrogante, en este capítulo buscaré reconstruir cómo las experiencias de participación adquirieron legitimidad estatal e institucional para fines del siglo pasado, con la recuperación democrática en 1983, y comienzos de este nuevo milenio. Especialmente, cómo estas experiencias pasaron no sólo de ser “peligrosas” a “posibles”, sino también “deseables”.

En este proceso, el cual abarca más de treinta años, reconstituiremos los argumentos y fundamentos expuestos en normativas, leyes y debates que rodearon a las experiencias de participación en cada momento, pero también a través de documentación escrita de docentes impulsores de estas iniciativas. Asimismo, buscaremos documentar el proceso por el que la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y sus posteriores incorporaciones en normativas locales abrieron el escenario para que nuevos actores aborden el tratamiento de la participación en la infancia. Enmarcados allí, nos detendremos a reconstruir, por un lado, aquellos sentidos en relación con la participación en la escuela que sí ganaron legitimidad y extensión, y por otro, aquellos que resultaron más difíciles de ser incorporados abiertamente allí, y que por tanto fueron orientados a su tratamiento en espacios extraescolares.

“Una educación democrática permanente” : un breve repaso por la década de los ochenta

Como adelanté en el capítulo anterior, mi acercamiento a la escuela N° 37 buscaba conocer en profundidad una experiencia de participación con niñxs en el nivel primario⁴¹. Esta iniciativa era definida por todos lo que hacían la escuela: niñxs, docentes y directivas, tales como el “Consejo de Grado”⁴². Esta entidad, la cual era nombrada incesantemente, se volvió un interrogante para la investigación: ¿por qué un consejo de grado?

En la bibliografía que había consultado, así como en los diseños curriculares y las normativas vigentes que hasta ese momento conocía, se hablaba de los Consejos de Convivencia, de los espacios de Mediación Escolar, de Centros de Estudiantes, para el nivel secundario, pero de Consejos de Grado, nada. Quizás la fuerza de la duda llevo a que le enunciara esta pregunta directamente a Juan, el maestro motorizador de la experiencia, en una entrevista que mantuve con él a mediados del 2017:

—Y ¿por qué elegiste un Consejo? —le pregunté.

—Por lo pronto los diseños. El primer diseño que se larga cuando sube Alfonsín, hay mucha referencia a generar procesos asamblearios, democráticos, de horizontalización, la importancia de la ciudadanía. Yo creo que eso, a mí me pegó fuertísimo (...)

A partir de la reapertura democrática de 1983, desde el Estado Nacional se impulsa la promoción de experiencias de participación en las escuelas de nivel primario y secundario en diversas provincias del país (Gianonni, 1993; Gorostiaga, 2014). Esta acción concreta en el ámbito educativo era parte de un objetivo mayor que se propuso este primer gobierno: restituir el valor de la democracia. Fue así que en los primeros años en el discurso estatal se exhibió un fuerte sentido antiautoritario, en el cual las nociones de “*democracia*” y “*participación*” funcionaban de contrapunto al terrorismo de Estado sufrido durante la última dictadura cívico-militar (Southwell, 2007).

41 La cita del subtítulo hace referencia a una frase del Diseño curricular de 1986, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, p. 23.

42 Esta denominación se generalizó pero no refiere a una única modalidad, sino que hace referencia instancias organizativas escolares que incluyen la participación de lxs estudiantes. En algunos casos refiere a experiencias en “un solo grado” pero en otras al conjunto de la escuela. En términos generales podríamos decir que se instaura una especie de asamblea que es coordinada por unx maestrx o algunx alumnx designadx y se debaten temas escolares.

En lo que refiere al campo educativo, según Myriam Southwell, más que la proposición de una nueva línea pedagógica este momento se caracterizó por la reaparición de “*viejos sujetos educacionales*” y “*viejos debates*” de discusiones incompletas que habían construido el sistema educacional en Argentina (2007: 319), dentro de los que el escolanovismo ganó cierta trascendencia (Pierella, 2006).

En la Ciudad de Buenos Aires, una de las primeras medidas iniciadas a comienzos de 1984 fue la instauración del Proyecto Educativo Democrático de la Municipalidad. Este se propuso realizar una revisión conjunta con toda la “comunidad educativa” de los estatutos, reglamentos y diseños curriculares con el objetivo de la incorporación y revalorización de las normativas nacionales vigentes, como la Constitución Nacional, e internacionales, como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Declaración de Derechos del Niño (1959) (Pastorino, 2009). Aunque este proceso posteriormente no fue tan “participativo” como se auguraba (Novaro, 1994), en 1986 entró en vigencia el nuevo Diseño Curricular para el nivel primario de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Pastorino, 2009)⁴³, iniciativa que fue también análoga a otros niveles educativos.

En un análisis general de este documento es posible registrar que, si bien la valorización de la “participación” y la “democracia” se encuentra presente de modo transversal, en lo que refiere a la orientación de iniciativas con los estudiantes, aparecen “sugeridas” únicamente en el apartado titulado “*El cooperativismo en la vida escolar*”⁴⁴. Allí se enuncian algunos puntos de lo que definen como la “*doctrina del cooperativismo*” entendida así porque “*tiene esencia, valores, finalidades, principios y símbolos que la sustentan*” (1986: 73). Además, se caracteriza que el deber de la escuela es “*preparar al niño para vivir en la comunidad (...), debe capacitarlo para un estilo de vida democrático*” (1986: 75). Se resalta, entonces, la importancia de la “*participación*” como parte de la formación de un hombre “*integral*” donde la escuela “*posibilite el aprendizaje de la participación*” (1986: 75). Finalmente culmina explicitando que “*La herramienta de tal acción es la cooperación*” y que “*a cooperar se aprende cooperando*” (1986: 75). En la parte final, luego del desarrollo de estos enunciados, se sugiere que “*entre*

43 A pesar de que el objetivo de re-escritura de diseños curriculares apuntaba a incorporar la participación de docentes, especialistas, estudiantes y familias, según Gabriela Novaro este se caracterizó más bien por buscar el consenso de lineamientos educativos ya definidos de antemano (Novaro, 1994). Este Diseño fue suplido por uno datado en el año 2002 que es el que actualmente organiza la currícula de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.

44 Cabe aclarar que, para el nivel medio, una de las primeras medidas del gobierno fue derogar todos aquellos decretos y normativas que impedían la libre agremiación de los estudiantes secundarios las cuales habían estado vigentes durante la dictadura, e impulsar la participación de los estudiantes secundarios en formato de Asociaciones Estudiantiles (Enrique, 2011).

otras experiencias” se pueden formar “*el consejo de grado y la cooperativa escolar*” (1986: 75).

Aparte del Diseño que ofrecía estas orientaciones para la acción, en este momento también se venían dinamizando debates y discusiones impulsados por grupos de maestrxs e intelectuales de las ciencias sociales en donde se ampliaban fundamentos para el desarrollo de experiencias participativas.

Estos aportes se organizaban en publicaciones de revistas y boletines en recuperación de las experiencias escolanovistas, pero no únicamente, y dónde se interrogaba e impulsaba a reflexionar sobre las posibilidades de democratización del espacio escolar. Dentro de las diversas propuestas podemos reconocer el trabajo de la Revista Educoo, Cooperativa de trabajo en educación, (1985-1992) que elaboraba artículos de difusión sobre asuntos educativos como entrevistas a pedagogxs y maestrxs preocupadxs por la investigación en la escuela; se presentaban artículos analíticos sobre diversos tópicos de la realidad escolar y el trabajo docente, entre otros aportes, que apuntaban a poner en el centro de la discusión las posibilidades de democratización de las escuelas y de la sociedad, debates que habían estado expresamente proscriptos años anteriores⁴⁵. Asimismo, en esta misma línea, podemos recuperar los aportes de las investigaciones históricas de Adriana Puiggrós y equipo que reconstruyeron, dentro de muchos otros aportes, los fundamentos de experiencias vinculadas a la participación desarrolladas por maestrxs de corte escolanovista en nuestro país (1990; 1991;1992).

También se sumaban a ellas, propuestas de trabajo de grupos de maestrxs que habían desarrollado experiencias participativas a comienzos de los años 70. Muchas de estas agrupaciones de docentes investigadxsres de sus prácticas, habían sido impulsados desde los sindicatos (como los organizados por Daniel López), y por referentes de la formación docente como, Marta Marucco, o por intelectuales universitarios que iniciaban talleres de educadorxs o de co-investigación como Rodrigo Vera Godoy y Graciela Batallán, entre otrxs (Alen, 2010).

Fue así que el desarrollo de experiencias participativas en las escuelas primarias de la Capital Federal se constituyó en una red de grupos de docentes e intelectuales pero que carecían de un marco o una normativa estatal concreta más allá de los diseños ya mencionados (Golzman y López, 1989).

A diferencia de este distrito, la Provincia de Buenos Aires sí contaba con el Decreto Provincial N° 4182 para la creación de Consejos de Escuela para todos los

⁴⁵ En esta revista se destaca la difusión de ideas de pedagogxs como Paulo Freire, Carlos Vergara, las hermanas Cossettini, Fransesco Tonucci, entre otros profesionales de la educación hasta entonces desconocidxs.

niveles desde el año 1988⁴⁶. Esta política buscaba sistematizar y darle legitimidad y apoyo legal a las experiencias ya iniciadas y también promover nuevas: decretándose la necesidad de “*estimular la participación democrática, el espíritu comunitario, la convivencia solidaria y la libertad responsable de toda la comunidad educativa (docentes, no docentes, alumnos y padres)*” (1988: 3).

Fue en este contexto de revalorización por las prácticas participativas y la democracia, que el desarrollo de estas experiencias se volvió “posibles” y también fuertemente “deseables” para una parte importante del magisterio argentino. En términos concretos esto suponía que, por primera vez en muchos años, se daba la oportunidad de desplegar iniciativas que pusieran en juego supuestos educacionales que nunca se habían podido desarrollar, especialmente las vinculadas a la participación en las escuelas.

Sin embargo, como lo registran las investigaciones en el campo de la antropología y educación de la época, el crecimiento de estos debates contrastaba con un contexto social caracterizado por el temor, el conservadurismo y el sostenimiento de prácticas autoritarias fuertemente arraigadas en la sociedad y en las escuelas en los primeros años de recuperación democrática (Batallán, 1983; García, 1986; Kantor, 1987; Batallan, García y Morgade, 1988; Batallán y Neufeld, 1988; Achilli, 1988). En este sentido, estos procesos, como iremos a profundizar, no estuvieron exentos de ciertas contradicciones y limitaciones muchas veces generadas por el contexto social general pero también por ciertas dificultades institucionales presentes en las escuelas (Cigliutti, 1993).

Con el objetivo de adentrarme inicialmente en las particularidades cotidianas que asumió el desafío de desarrollar de experiencias participativas en las escuelas en este contexto, reconstruiremos algunas reflexiones de las experiencias iniciadas en la Capital Federal por el grupo Simplemente Maestros (SIMA) en el período 1986 y 1989⁴⁷. Para ello abordaremos los escritos presentes en la compilación titulada “*Atención Maestros trabajando*” de 1989, en donde se sintetizan memorias escritas de puño y letra por lxs docentes de nivel primario. En ellos se expresan preocupaciones, dificultades, dudas y resistencias que se les presentaban a lxs docentes, frente al desafío de incorporar la participación de lxs niñxs en un clima de una democracia recientemente restablecida. Adicionalmente, como en los siguientes

46 En lo que refiere al nivel secundario en varias escuelas también se promovieron los órganos de representatividad, como fueron los Centros de Estudiantes en el nivel medio, con el objetivo de fortalecer la organización estudiantil (Enrique, 2011; Manzano, 2011).

47 Este grupo era coordinado por dos maestros y pedagogos, Daniel López y Guillermo Golzman, interesados por la promoción de espacios participativos en las escuelas.

capítulos iremos a precisar, es posible delinear algunos puntos para el análisis de experiencias de participación también en la actualidad.

“Toda una historia de maestro se movía dentro de mí” : reflexiones docentes sobre la tarea de abrir a la participación

Encabezada por un prólogo de Luis F. Iglesias que evidencia la fuerte vinculación con la tradición escolanovista, la compilación reúne veinte trabajos escritos por maestrxs, directorxs y supervisorxs de toda la Ciudad Autónoma de Buenos Aires inscriptos en el período 1986-1989⁴⁸.

En sus primeras hojas se sintetizan algunos de los principales posicionamientos de este grupo frente a la realidad educativa del país, así como el modo en que institucionalmente se orientaba este trabajo. Una de las críticas al Estado era la generalizada relegación de lxs docentes a la “tarea de ejecución” que venían sufriendo desde el regreso de la democracia. Aunque reconocían haber sido convocados en el período de debate del Diseño Curricular (1984-1989), este había sido claramente relegado en relación al papel asignado a lxs intelectuales o especialistas de la educación (1989: 10). Denunciaban también la inexistencia de espacios y momentos institucionalizados para compartir experiencias y reflexiones con otrxs colegas, así como también normativas que acompañen y que permitan profundizar iniciativas “participativas”. Tal es así que no resulta sorprendente cuando el grupo afirma que su constitución como tal fue por fuera de los “canales institucionales”, es decir, que su organización no estaba dada por ningún lineamiento educativo preciso, ni contaba con presupuesto y reconocimiento institucional.

Posiblemente la crítica más fuerte era a las limitaciones que daba la propia estructura organizativa de la escuela: “*tampoco se aprobaron disposiciones legales tendientes a modificar la estructura de la escuela —por ejemplo, las que favorecen su gobierno colegiado (...)*” (1989: 10).

Según lo documentado por Gabriela Novaro, el interés por incorporar formas colegiadas de gobierno entre maestrxs, como intento de modificar los modos en que se ejerce el poder en la escuela, había sido una preocupación histórica de los

48 Luis F. Iglesias fue un docente bonaerense de formación escolanovista que se dedicó al trabajo con una escuela rural no graduada en esta provincia a mediados del siglo XX. Para conocer más sobre la trayectoria de este maestro ver: Padawer, A. (2017). “Las escuelas rurales del siglo XXI: Las lecciones del maestro Luis F. Iglesias”. En: Anales de la Educación Común. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación

sectores docentes, que en este momento volvía cobrar relevancia. Esta demanda, a pesar de su persistencia, no fue considerada en ninguno de los proyectos de ley de educación (1918, 1923, 1939, 1946, 1968 y la propuesta de Ley Federal durante el gobierno militar) (1994: 39).

Resulta relevante remarcar que en los distintos escrito se distingue cómo la búsqueda de una alternativa se asocia directamente con el lugar dado a la “participación” de lxs estudiantes, pero también de lxs docentes en la organización de la escuela. En este sentido, cobra relevancia cómo la formación del docente “en ejercicio” se avizoraba central como insumo para el cambio de la escuela: “*unir lo realizado y sentido con la reflexión y la profundización, tendiendo a sistematizarla; asumir la tarea pedagógica como propia; problematizar antes que ejecutar; permitir el derecho a la duda y al descubrimiento antes que la certeza*” (Golzman y López, 1989: 9). Dentro de este proyecto más general, el objetivo de “*revertir la participación*” (1989: 10) se plantea como sustancial, y para ello se retoma el legado de otrxs maestrxs de corte escolanovista, como fueron las hermanas Cosettini, el mismo Luis Iglesias, Jesualdo Sosa, entre otrxs.

Resulta sugerente entonces que nos detengamos en uno de los apartados del libro, donde se reúnen la mitad de los trabajos, titulado: “*Aprender a participar participando*”. Allí se relatan concretamente experiencias participativas desarrolladas por docentes de distintas escuelas de la Ciudad, en las que se cuentan experiencias de consejos de grado y asambleas en escuelas primarias, iniciativas pedagógicas y sucesos o situaciones cotidianas que condensaban algunos aspectos problemáticos, los cuales llevaron a la elaboración de reflexiones conjuntas con lxs niñxs y entre docentes.

Un primer aspecto que se menciona refiere a los antecedentes de iniciativas como los Consejos de Grado. Tal como adelantamos, se menciona la “sugerencia” del Diseño del año 1986 a la que se agregan también los “*clubes escolares*” de 1963 y los “*cuadernillos para la reconstrucción*” del año 1973, que proponían fundamentos para “*el trabajo participativo y la formación de comunidades educativas*” (Gaule, 1989: 50)⁴⁹. Fundamentalmente, además de incorporar detalles sobre distintas situaciones e intercambios en el aula que suscitaban la reflexión de lxs docentes sobre los aspectos positivos de estas iniciativas y el modo en que se iban entramando nuevas formas de gestionar conjuntamente, lo que resalta en los escritos es el impacto que estas iniciativas generaban en el desempeño del docente. Así, por ejemplo, una maestra plantea: “*Por momentos me fue muy difícil*

49 Esto evidenciaba la escasez de materiales orientadores para la participación en las aulas, y cómo estos se habían iniciado en aquellos cortos períodos democráticos del país.

encontrar mi rol durante las asambleas (...), yo debía esperar mi turno como los demás (...). Esto me incomodaba un poco” (Picasso, 1989: 25).

En esta misma línea otro maestro dice que “*prestarse a la experiencia*” no le había resultado tan sencillo como había sido “*decirlo o imaginarlo*” (Gaule, 1989: 52). Especialmente porque el desarrollo continuo de asambleas en el grado conllevó, en algunas ocasiones, que se tomen decisiones diferente a lo que él hubiese querido: “*Estábamos construyendo la autonomía social. Pero en ese momento tenía ganas de enojarme. Toda una historia de maestro se movía dentro de mí*” (1989: 53).

A medida que avancemos en los siguientes dos capítulos, estas reflexiones nos permitirán ir introduciéndonos en un asunto que se presentará como central en esta tesis, y que refiere a la relación que la participación de lxs niñxs —ya sea por su evitación o su promoción— guarda con el modo en que se ejerce el poder en la escuela: así, lejos de considerar que esta apertura se ciñe únicamente a lo que puede hacer o decir lxs estudiantes, lo que aquí también inicialmente se destaca es el modo en que esto implica al desempeño profesional de lxs docentes.

En esta misma línea otro punto interesante a destacar, era el “*impacto*” que estas iniciativas tenían en las familias donde algunxs niñxs inclusive comenzaron a “*emitir opiniones y a cuestionar planteos de los padres*” (Gaule, 1989: 53), poniendo en evidencia también el carácter transversal de la experiencia imposible de ser ceñida a un único espacio y momento⁵⁰. Así, la mayoría de las reflexiones docentes presentes en la compilación giraban en torno al desafío de ocupar “*otro lugar*” con lxs estudiantes y los miedos que esto producía. Dentro de los diversos dilemas que esto conllevaba la posibilidad de que la experiencia “*se fuera de las manos*” resultaba altamente amenazante (Golzman, 1989: 42).

En uno de los escritos, y con el objetivo de reflexionar sobre este punto, uno de los coordinadores de la compilación relata una situación que vivió cuando aún era director de una escuela en la que se realizaban asambleas. Allí, describe cómo frente al hecho inminente de que un grupo de niñxs en asamblea iba a “*sentenciar*” a “*un mes sin recreo*” a otro estudiante por “*molestar*” . Lxs docentes de la escuela que entonces conducía se le acercaron con la duda de qué hacer, cómo intervenir ante la decisión de una asamblea que parecía exagerada. A partir de ello, el coordinador explicita para lxs lectores, que el mayor miedo que, él considera, atraviesan a lxs docentes cuando van a encarar un proceso de asamblea es

50 Allí también se menciona que las familias fueron “*informadas*” y que “*aceptaron*” evidenciando la sensibilidad que este tema producía en las escuelas durante los primeros años del restablecimiento democrático, un aspecto que entraba en consonancia con otros asuntos escolares como “*la sexualidad*” , planteándose como temas que requerían previamente la “*autorización*” de las familias.

justamente la aparición de una resolución que no compartan, el miedo que pueda ser contraproducente. Para ello él abre el debate con una pregunta y reflexión:

En definitiva, ¿Cómo me ubico en este incómodo papel de ser uno más, sabiendo que no soy uno más? Este interrogante es básico pues define nuestro rol y de alguna manera dará, de acuerdo con la manera cómo se resuelva, sentido a la asamblea. (Golzman, 1989: 42)⁵¹

Esta frase condensaba entonces dos aspectos sustanciales del desarrollo de estas experiencias: por un lado, la incomodidad y el dilema que generaba a lxs docentes el desafío de abordar esta tarea en el que “su papel” era constantemente interpelado; y, por el otro, también vinculado a ello, de qué modo las resoluciones de lxs docentes ante estas situaciones afectaban la legitimidad política y orientación de la iniciativa. Ambos aspectos, tal como desarrollaremos en los próximos dos capítulos, se encuentran presentes también en las experiencias en la actualidad, y se irán desarrollando como importantes ejes analíticos.

Otro aspecto que era mencionado era el reconocimiento de cierta dificultad para que estas experiencias se generalicen, y que se interpretaba como el “*temor al desborde*” y a no poder “*manejar la situación si los chicos o los padres opinan*” (Gaule, 1989: 53). Este “temor a la pérdida de control” o de “autoridad”, como también analizamos en el debate en la Cámara de Diputados en relación a la suspensión de los Tribunales Infantiles de Fossatti, en su sentido más exacerbado y demonizado, llevaba a interpretar que “la participación de lxs niñxs” podía suponer un al ataque a la figura del maestrx en términos generales⁵².

Este primer acercamiento a experiencias de participación luego del restablecimiento democrático de 1983 a partir de fuentes documentales nos permite dilucidar ciertas implicancias profundas que el desarrollo de estos espacios abría en las escuelas. El análisis de los distintos escritos pone en evidencia de qué modo la apertura a la participación en la escuela enfrentaba a lxs docentes a distintas situaciones en dónde el modo en que se ejerce el poder se ve interrogado —un

51 Resulta relevante recuperar tal cual había sido expresado en el ensayo de autogobierno escolar iniciado por Cherubini en la escuela dirigida por Fossatti en Mendoza, los “dilemas” que desatan estas experiencias a quienes las coordinan también van acompañados de los intentos por buscar resoluciones “acordes” que permitan darle continuidad a la experiencia sin que esta pierda su legitimidad (como era la opción de llevar a consideración por el Tribunal Superior en un caso, o la de tomar distancia analítica como propuso el coordinador, en el otro).

52 Cabe aclarar sin embargo, que en este contexto posdictatorial, el ejercicio de la autoridad, cualquiera sea su fundamento, se encontraba atravesando una crisis en la que resultaba desorientador su ejercicio (Pierella, 2006).

aspecto que cómo veremos, fue difícil de abordar en muchas de las experiencias participativas que se habían iniciado para este momento.

Finalmente cabe destacar que, aunque estas experiencias no fueron ampliamente generalizadas, sí llegaron a unificar y condensar algunos sentidos sobre la democracia y la participación de lxs niñxs en relación con la posibilidad de desarrollar instancias de gestión compartida, debates que en las siguientes décadas adquirirán otros sentidos⁵³.

Una promesa difícil de cumplir

El impulso dado por parte del Estado a experiencias democráticas durante los primeros tiempos se vio lentamente apaciguado a fines de la década de los ochenta. En el nivel secundario, por ejemplo, Iara Enrique documenta cómo la propuesta inicial del alfonsinismo de promover la participación en los centros de estudiantes fue progresivamente limitada con decretos y lineamientos que evidenciaron la dificultad de sostener la apertura a la participación (Enrique, 2011). Este proceso había estado antecedido por cierto desencanto producido por el Congreso Pedagógico Nacional que se celebró entre 1986 y 1988⁵⁴. Para Myriam Southwell el Congreso, más que mostrar la fortaleza del proceso democrático iniciado pocos años antes, puso de manifiesto la fuerte interrupción que había significado la dictadura en la vida social del país. Asimismo, la noción de democracia, que en un primer momento había aglutinado sentidos y objetivos compartidos, se ubicó progresivamente en el centro de la disputa política por su orientación.

Más allá de los esfuerzos del Congreso Pedagógico, el intento por instaurar un nuevo proyecto educacional no logró consolidarse, ni tampoco el desarrollo de profundas reformas educativas como se había proyectado (Southwell, 2007). De hecho, la falta de cambios en el área educacional fue la antesala para que en la década siguiente los debates se dieran por cerrados y se avanzara en una transformación estructural en términos educativos orientados principalmente por la política de ajuste del menemismo (2007: 323). Las experiencias de participación que se habían iniciado tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como en la Provincia de Buenos Aires, según lo documentado por investigaciones de ese

53 En una posterior publicación del grupo SIMA del año 1996 titulada “Maestra, ¿usted... de qué trabaja?” aparecen otros nudos problemáticos que en ese momento se presentaban como apremiantes: el trabajo con niños de escuelas en la villa de emergencia, la llegada de la computadora a las escuelas, y en menor medida alguna iniciativa vinculada al desarrollo de asambleas o consejos de aula.

54 Aunque la propuesta fue incentivada como un “cabildo abierto” en donde se invitaba a la ciudadanía en general a participar, contó con muy baja participación de gremios docentes, estudiantes y familiares (Enrique, 2011).

momento, tampoco lograron establecerse y generalizarse (Tiramonti, 1993; Cigliutti, 1993).

En lo que refiere a los Consejos de Escuela de la Provincia, si bien en un principio tuvieron un alto nivel de aceptación, según algunos estudios, progresivamente fueron generando cierta resistencia por parte de directivxs que se encontraban “*preocupados por la pérdida de orden*” y de algunos gremios docentes (Gorostiaga, 2014: 254; Tiramonti, 1993). Los estudios de la época reconstruyen algunos cambios en relación con la resolución de los conflictos de modo más democrático, como en cierta capacidad de organización de la comunidad educativa vinculada más especialmente a la búsqueda de soluciones económicas de las instituciones, aunque lo que mayormente se registra son las limitaciones de estos espacios para construir una alternativa democrática (Giannoni, 1993; Cigliutti, 1993; Tiramonti, 1993). Entre las dificultades de su desarrollo en el contexto posdictatorial se menciona que “*se convoca a la participación (...) pero solo pueden hacerla efectiva aquellos que están en mejores condiciones sociolaborales*” (Cigliutti, 1993: 34). Asimismo, realizan una importante crítica a la idea de que la participación pudiera ser un aspecto únicamente “*decretado*”, donde era necesario un acompañamiento en la creación de las condiciones para su desarrollo (Giannoni, 1993: 55). También, se documenta que generalmente la jerarquía y el modo en que se decidían aspectos centrales en las escuelas, a pesar de contar con los Consejos Escolares, no se veían modificados, aspecto vinculado especialmente a la falta de una modificación sustancial en la estructura de gestión del sistema (Tiramonti, 1993: 48). Asimismo, otro autor afirma que existieron varios limitantes institucionales internos, tales como la rigidez burocrática, la ambigüedad de la normativa, la ausencia de otras medidas que aporten a modificar la gestión y la inexistencia de debates y formación sobre el desarrollo de espacios de democratización (Gorostiaga, 2014: 255). En las experiencias de Consejos de Escuela en el nivel primario, en las que también se abrió al desarrollo de instancias participativas para la comunidad, se registra la superposición de sentidos “*democratizantes*” y “*asistenciales*” que la noción de “*participación*” comenzaba a adquirir para ese momento (Padawer, 1992). Finalmente, para principios de la década de los 90 estas experiencias fueron progresivamente discontinuadas con la asunción de nuevas autoridades educativas (Gorostiaga, 255; Dussel, 2005).

En continuidad con lo avanzado en el primer capítulo, es posible hipotetizar que la dificultad de incorporar este tipo de acciones sostenidamente, evidencia cómo la exclusión de la participación de los estudiantes constituyó profundamente a la institución escolar, y a su vez cómo su incorporación insta a una revisión más

profunda sobre su organización, vinculada más expresamente a la necesidad de que sean acompañados por cambios estructurales en la gestión institucional, aspecto sobre el que no se logró avanzar⁵⁵.

En este sentido, la dificultad por restituir relaciones de mayor horizontalidad entre docentes y estudiantes se entramó posteriormente con otros conflictos sociales, económicos y de legitimidad política, que empezaron a atravesar las instituciones educativas a fines de los años ochenta y que se agudizaron en la siguiente década. Cabe mencionar también que en 1988 la Confederación de Trabajadores de la Educación en Argentina (C.T.E.R.A.) estuvo de huelga en reclamo de las condiciones laborales y salariales, conflicto que se acrecentó fuertemente y evidenció el debilitamiento político del gobierno (Southwell, 2007). Así, el objetivo de que la escuela se “abriera a la comunidad” y en ella “participaran los diversos actores” se vio progresivamente abandonada. Sin embargo, y nuevamente haciendo énfasis en el “*rescoldo que las cálidas ideas de bien siempre dejan*” (Fossatti, 1959: 19), lo desarrollado estos años, a pesar de no haber logrado instalarse tal lo deseado, se conforman como un antecedente cercano a las experiencias actuales. De hecho, aunque con tropiezos, estas experiencias y sus fundamentos concretizaron la posibilidad de desarrollar espacios de participación dentro del sistema oficial y una política educativa general, convirtiéndose en un antecedente para maestrxs interesadxs en la transformación de la escuela.

Asimismo, un punto que no resulta menor, es que en su desarrollo también se desplegaron y condensaron sentidos en torno a la “participación” vinculados a la horizontalización de los vínculos educativos y la importancia de que lxs niñxs sean incorporados en la toma de decisiones cotidianas, mas no solamente como modo de “apaciguar un conflicto entre chicxs”, sino como parte de un proyecto educativo más amplio que buscó desarrollar cambios profundos en las relaciones escolares.

En la década siguiente y con la caída de la narrativa democratizadora, fueron otros los significantes que comenzaron a hegemonizar el campo educativo, especialmente a partir de la progresiva consolidación de un Estado Neoliberal. Así, estos se orientaron a impulsar las “competencias”, la “educabilidad”, la “eficiencia” (Neufeld y Thisted, 2004) y, para garantizar el ingreso de los futuros ciudadanos al “mercado de trabajo”, nociones que fueron acompañadas por leyes educativas que las respaldaban como fue la Ley de Transferencia Educativa 24.049/1991 y la Ley Federal de Educación N°24.195/1993, las cuales signaron un cambio importante en la organización del sistema educativo y de su posterior

⁵⁵Para revisar en profundidad otras particularidades contextuales de este proceso que exceden a este eje analítico ver: Southwell (2007), Enrique (2011), Gorostiaga (2014).

desfinanciamiento. Este movimiento no sólo apuntó a descentrar la agenda educativa del plan estatal, sino también a su despolitización (Más Rocha, 2016).

Para comienzos de la década de los noventa, con la promulgación de la Convención Internacional de los Niños como hito característico de 1989 y su posterior incorporación en la Legislación argentina para mediados de la década, otros actores e intereses comenzarán a participar activamente en la orientación que asume el tratamiento de la participación de lxs niñxs, el cual también comenzó a configurar cierta fragmentación en su abordaje, que se consolidó y asumió fuerza en espacios extraescolares. Para avanzar sobre las particularidades que asumieron estos procesos en las décadas siguientes, incorporaremos a continuación la reconstrucción etnográfica inicial de los dos campos empíricos de esta tesis y que nos permiten introducirnos al tratamiento diferenciado de la “participación” en cada uno.

El derecho y la participación en la infancia: la fragmentación de la experiencia política

Cuando supe que Juan, docente de educación física pero también estudiante de la Maestría en Antropología Social, desarrollaba hacía siete años en conjunto con directivxs, otrxs maestrxs y niñxs, un Consejo de Grado en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, no dudé en comunicarme con él de inmediato. A partir de la facilitación de su contacto por medio de una compañera del equipo de investigación que lo conocía de la Maestría, le solicité que me permitiera acompañar, documentar y conocer en profundidad esta experiencia. Hasta entonces no había logrado encontrar escuelas primarias que desarrollaran exactamente experiencias de participación con niñxs; la mayoría eran proyectos muy generales o aislados, y ésta, por el contrario, se presentaba como una oportunidad clave en su extensión y condensación. Juan se mostró muy interesado en mi proyecto e inmediatamente me contactó con la escuela para que fuera a solicitar el permiso correspondiente a Adriana, la directora del establecimiento.

En la primera entrevista que mantuve a mediados de 2016 con ella lo primero que me explicitó fue que la aceptación de mi ingreso no dependía exclusivamente de ella, y debería presentar la nota autorización de la Facultad que yo le había acercado ese día, a la Supervisión, quien en definitiva sería la que me daría el “visto bueno” para iniciar mi investigación.

Durante toda la entrevista fue muy amable y se mostró entusiasmada con mi trabajo, aunque me comentó con cierto pesar que para ese entonces el Consejo no estaba funcionando con la “frecuencia deseada”, ya que Juan —quien contaba con

horas que eran destinadas a tal proyecto— se encontraba momentáneamente de licencia⁵⁶ y que tanto a ella como a la vicedirectora les “resultaba difícil poder dedicarle el tiempo necesario”. Subsecuentemente, me mencionó otras dos cuestiones claves. Primero, que hacía unos días había llegado un mail a todas las escuelas de la Ciudad en la que se informaba sobre la “prohibición del ingreso de personas ajenas a la institución”, y que por lo tanto mi permanencia sería un tema “delicado”. También me aclaró que, si bien en mi estadía estaba contemplada la “observación” de los Consejos de Grado y el desarrollo de entrevistas a docentes y directivxs, en ningún caso podría ser a lxs niñxs.

Aunque en un principio esta advertencia me generó cierta preocupación, el primer objetivo, que era obtener el permiso para ingresar a la escuela, estaba cumplido y con la esperanza de que con mi permanencia regular y dando las explicaciones necesarias me ganaría la confianza de lxs docentes, directivxs, y de lxs niñxs. Luego de insistir y llamar en reiteradas ocasiones para conocer el veredicto, finalmente Adriana me informó que estaba oficialmente autorizada a asistir.

En paralelo al desarrollo de este trabajo, en febrero del siguiente año una colega que estaba al tanto de mi investigación me comentó que había escuchado en la radio a un grupo de niñxs cantando un *rap* en defensa de su derecho al recreo. Agregó, también, que su sorpresa aumentó al escuchar que uno de los integrantes era un niño que ella conocía. Así fue que, de un modo un tanto inesperado, conocí el programa Ciudad Amiga de los Niños. Mi primer contacto fue con el “promotor” de ese grupo de niñxs, llamado Pedro, que me vinculó directamente con la coordinadora, Julia. Si bien este dependía de varios Ministerios, él me sugirió que me reuniera con ella, representante del Ministerio de Educación, ya que para él era la que “mejor” podía contarme de qué se trataba este Programa.

La primer y única entrevista formal que mantuve con Julia fue en el mismo Ministerio. Cuando llegué, inmediatamente me reconoció y mientras se presentaba me hizo pasar a una sala donde recién terminaban de reunirse con un “grupo de los promotores”, todxs jóvenes de entre veinte y treinta años, a quienes también invitó a participar de la charla que iniciamos. Julia me comentó que el Programa Ciudad Amiga de los Niños se había motorizado en el año 2003 como una política desarrollada por el gobierno del entonces Jefe de Gobierno, Aníbal Ibarra. Sin embargo, me aclaró que hacía unos tres años este había sufrido un “recorte”, que definió como la pérdida de cierta autonomía, ya que este había sido transferido como parte de otro programa socioeducativo llamado Club de Chicos. Respecto al momento de su creación me precisó:

⁵⁶ Situación que se revirtió unos meses después.

—Empecé desde el 2003, porque nace el Consejo de los Derechos en la Ciudad. Se reforma la Constitución. Ahí dice que tiene que existir un organismo que vele por los derechos de los niños, se crea el Consejo de los Niños. Cuando se crea el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, se arma una comisión para laburar el tema de participación infantil, que era interministerial. Gente de distintos ministerios, que tal vez venía haciendo cosas parecidas y funda este programa. Se llama "Programa Buenos Aires Ciudad Amiga de los Niños y Niñas". ¿Qué se propone, en primera instancia? Que cada comuna, viste que hay 15 comunas de la ciudad, tenga un Consejo de niños. Como un espacio de participación infantil por fuera de la escuela, del sistema educativo, como niño como actor social hoy, que participa en tiempo presente. No como formación ciudadana para el futuro.

Luego de comentarme un poco más sobre el funcionamiento de los Consejos de Niños, los cuales se desarrollaban en horario extraescolar los días sábado, le solicité si podía ir a acompañar algunas de estas experiencias. Sin dudarle, Julia asintió. También le consulté si haría falta alguna autorización formal de la Facultad, aspecto que desestimó inmediatamente.

Con este nuevo vínculo el campo, que en un principio solo había anticipado trabajar en escuelas públicas de la Ciudad, se abrió. Si bien, como parte del equipo de investigación ya había trabajado con un Programa estatal destinado a la participación de estudiantes dependiente de la Legislatura porteña⁵⁷ y conocía también otras experiencias donde este asunto era abordado por organizaciones y movimientos sociales (Scarfó, 2010; Shabel, 2016), la existencia de un programa que expresamente se dirigía a abordar la “participación infantil” me evidenció la fuerza con la que su tratamiento explícito se daba “por fuera de la escuela” .

Como introduce indirectamente Julia, a partir de la incorporación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en la Constitución Argentina en 1994 y de las sucesivas modificaciones y regulaciones comenzaron a consolidarse la puerta de entrada de actores y organismos institucionales que no eran la escuela en asuntos referidos a la “participación” . Coincidentemente en Argentina en los años noventa, el Estado de corte neoliberal se encontraba en desarrollo en un marco mundial de globalización. En el proceso de reorganización estatal, la participación del llamado “tercer sector” , organismos y movimientos internacionales y entidades como el Banco Mundial, fueron protagónicas en la definición de los

57 Para ampliación ver: Batallán y Campanini, 2012; Prudent, 2015; Ritta y Rodríguez Bustamante, 2018; Batallán, Rodríguez Bustamante, Ritta, 2021.

lineamientos educativos hacia la infancia, los cuales se escudaron tras esta normativa internacional (Barna, 2015).

Cabe aclarar, sin embargo, que desde los comienzos de la conformación del sistema educativo argentino se registra la participación activa de otros actores del Estado y de la sociedad civil además de la escuela, interesados e implicados en la atención y educación de la niñez, inclusive disputando por la orientación de la formación de la ciudadanía, de modo paralelo, aunque vinculado con las instituciones formales (Barrancos, 1987; 1990; Carli, 1992; Santillán, 2012). En este sentido, la Convención se montó sobre este campo ya configurado, y que a su vez abrió el juego a nuevos organismos y actores en su reconfiguración (Villalta, 2010). Así, en términos políticos generales, esta normativa asumió un lugar sumamente relevante como orientación y elemento jurídico en el que se sintetizaron propósitos e intereses de diversos sectores —religiosos, políticos, privados, organismos internacionales— que exigían derechos para la infancia en esa época (Barna, 2013: 2). Su incorporación en la Constitución de 1994 —art.75 inc. 22— fue la antesala para que en 2005 se sancione la Ley de Protección de los Derechos del Niño N°26.061, de carácter nacional y que derogue la anterior Ley del Patronato N°10.903⁵⁸. Además, desde el año 2000 la Ciudad cuenta con otro organismo, el Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Este fue creado por una ley jurisdiccional denominada también de “Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes” —Ley N° 114— y, entre sus principales funciones, está la de articular las distintas políticas que son dirigidas a la niñez en este ámbito (Villalta, 2010).

Estos sucesos no se trataron únicamente de una modificación formal, sino que implicaron un cambio en relación con los discursos desplegados que condensaron las nuevas formas en que se concebían estos sujetos, ahora entendidos jurídicamente como “sujetos de derecho” en vez de “objetos de intervención” (Llobet, 2013). Más allá de que una normativa no se instala en la vida cotidiana mecánicamente, su paulatina reglamentación, así como su apropiación, sí generan nuevos significantes como modos de actuar e interpretar estos sujetos (Fonseca y Cardarello, 2009).

La “participación” —que es, además de la provisión y la protección, uno de los tres ejes en los que se organiza la Convención (Magistris, 2020)— se inscribió entonces como un aspecto que requería su tratamiento específico, es decir, la creación de espacios “participativos”. Así, en su regulación concreta, en vez de que este asunto adquiriese centralidad en las escuelas, como había sucedido en la década precedente, ésta se dirigió a la creación de espacios extraescolares. La propuesta de incluir espacios de “participación de la infancia” como política de Estado, como

58 En la Ciudad de Buenos Aires la Ley de Protección de los Derechos del Niño resulta anterior, del año 1998 (Ley 114/98).

adelantaba Julia, contaba con antecedentes de múltiples organismos internacionales como UNICEF, que ya habían motorizado en los años inmediatamente posteriores a la sanción de la Convención espacios de estas características en distintos países del mundo. Estos antecedentes marcarán fuertemente el modo en que se aborda mundialmente la entonces definida “participación infantil” .

En el origen de este proceso, es UNICEF quien se ocupó directamente de este asunto. Frente a la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la entidad le solicitaría a Roger Hart, especialista en infancia, que realizar una investigación en relación a este tema. En un primer trabajo emblemático llamado “Children’ s participation: form tokenism to citizenship” , Hart no solo acuñará el término “participación infantil” , sino que desarrollará un marco analítico en el cual interpretar y evaluar los “niveles de la participación” que las iniciativas con niños pueden adquirir. Así, a la vez que realizara una crítica sobre aquellas formas que define como no-participativas, diseña un abordaje metodológico que buscaba incluir a los niños en la producción de proyectos de carácter social. Para ello retoma el diagrama de la “escalera a la participación” de Arnstein (1969), donde reflexiona y describe distintos modos de trabajo con niños que él califica como “niveles de participación” (Hart, 1992). Esta investigación desde entonces se ha forjado como uno de los principales antecedentes para el desarrollo de iniciativas vinculadas a la participación de los niños en espacios gubernamentales de trabajo con la infancia en distintos países del mundo (Save the Children, 1996; Shier, 1996;2001; Treseder, 1997; Willow, 1997; Trilla y Novella, 2001; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003), pero también para el estudio de estos procesos⁵⁹. Otra línea de trabajo detrás de esta misma preocupación fue la desarrollada por el pedagogo Francesco Tonucci en Italia, y en cuyos fundamentos y experiencias se inspira la propuesta desarrollada en Ciudad de Buenos Aires e introducida por Julia con el nombre “Ciudad Amiga de los Niños” ⁶⁰. Estos se caracterizan por estar organizados en Consejos de Niños que son los representantes de las distintas jurisdicciones, y allí la metodología de trabajo apunta a la generación de autonomía de los niños y del desarrollo de proyectos para la ciudad que surjan de sus propios intereses y necesidades (Tonucci, 1996; 2011; Tonucci, Renzi y Prisco, 2015). En Argentina, cabe aclarar, el tratamiento de la infancia en espacios no escolares contaba con una historicidad particular. Aquí no

59 Algunas de ellas son Save the Children, The Children’ s Society; NCH Action for Children y la National Children’ s Bureau entre tantas otras y que consiguientemente se irán multiplicando.

60 En Argentina esta iniciativa contaba con un primer antecedente de vinculación con este proyecto realizado en la Ciudad de Rosario en el año 1996, y que se inició como prueba piloto en vinculación también con UNICEF Argentina (Ballesteros, 2009). Sin embargo, una primera difusión del pensamiento de este autor fue realizada a fines de los años ochenta por la revista EDUCOO (Bianco,1988).

solamente nos referimos a las iniciativas estatales como de atención a la infancia que se gestaron de modo paralelo al sistema educativo oficial (Carli, 1992)⁶¹, sino también aquellas generadas por movimientos de izquierda, las que se retrotraen a fines del siglo XIX y principio del siglo XX (Barrancos, 1987).

Retomando los antecedentes de estos movimientos, al regreso de la democracia en 1983, la preocupación por garantizar una “infancia digna” fue abordada por movimientos de organización popular de base (Padawer *et al*, 2009; Scarfó, 2010; Shabel, 2020). Muchas de estas iniciativas estaban coordinadas por militantes y referentes de la política social que encabezaron procesos de atención a la infancia en este contexto de grandes carencias económicas y sociales, como fue el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo fuertemente vinculado a la Fundación y Hogar Pelota de Trapo (Scarfó, 2010, 2018; Shabel, 2020). Estas iniciativas pusieron en el centro de debate el reconocimiento de lxs niñxs como sujetos con capacidad para accionar en los distintos ámbitos que transitaban, y también para reclamar al Estado por sus derechos. Durante veinte años esta organización inició diversas demandas al Estado que se concretaron en movilizaciones de niñxs, en paneles, en asambleas y en distintas metodologías de intervención del espacio público (Padawer *et al* 2009; Scarfó, 2018). Aunque este movimiento posteriormente se disolvió, en la actualidad numerosos colectivos recuperan parte de esta tradición (Shabel, 2018; Morales y Magistris, 2020; Montenegro, 2021)⁶². Asimismo, en las iniciativas actuales se retoman fundamentos de organizaciones de niñxs trabajadores desarrolladas en Latinoamérica, en busca de promover lo que definen como “el protagonismo infantil” . Esta conceptualización que surgió a partir de lo propuesto por aquellos abordajes centralizados en ONG o en espacios gubernamentales como los mencionados antes, buscó proponer un direccionamiento político a esta acción (Morales y Magistris, 2020). Según lo planteado por quienes la sostienen, el riesgo que la polisemia del concepto de participación implicaba abría la emergencia de formas “instrumentalizadas” , así la participación protagónica o protagonismo se

61 Sandra Carli documenta históricamente en Argentina el desarrollo de espacios de atención a la infancia que se comienzan a formar de modo paralelo al espacio escolar para las primeras dos décadas del siglo XX. Aparte de aquellas dirigidas especialmente a la “niñez abandonada” como fueron las “sociedades periescolares” llamadas “Amigas de los niños” , que se centraban en la cobertura alimentaria y promovían el cooperativismo, la autora documenta la creación estatal de proyectos con funciones sociales en relación a la niñez como fueron las Colonias de Vacaciones, Los Clubes de Niños Jardineros y espacios que también se proponían la construcción de ciudadanos futuros (Carli, 2005). Desde entonces se documenta la existencia de numerosos espacios de atención a la infancia tanto como iniciativas estatales, de partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones populares y nuestro país, espacios que acompañan y participan también en las trayectorias educativas de niñxs (Santillan, 2012)

62 Algunas de ellas son la organización Miguelito Pepe, Barrilete Cultural, Asamblea REVELDE y la experiencia de Aula Vereda, entre otras.

propone como un “paradigma” que busca alertar sobre “*el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a las niñas y niños como actores sociales y no meros ejecutores o consentidores de algo*” (Cussiánovich, 2006: 60). Enmarcada en este enfoque la participación apuntaba a dar un “salto cualitativo” ya que busca incidir en el proceso del ejercicio conjunto de los derechos reconociéndoles a lxs niñxs su lugar de actores políticos (Morales y Magistris, 2020).

Así, más allá de las diferencias en el abordaje a partir de los años noventa y comienzos de este nuevo milenio, es posible reconocer la consolidación de cierto corrimiento de la escuela como el espacio para darle lugar a la “participación” de lxs niñxs, especialmente en su sentido más “político”, como había sido en la década de los ochenta. A partir de esta época, el objetivo de abrir a la participación de lxs niñxs sobre distintos asuntos sociales, fue siendo ocupado por programas, asociaciones y organizaciones de distinta raigambre los que se caracterizan por desarrollarse de modo externo a la escuela.

Paralelamente a este proceso, el espacio escolar, también atravesado por el marco de la misma Convención y especialmente por el modo en que ha sido mayormente interpretada, fue ciñéndose más a su función de “cuidado” y “protección” de la infancia. Una característica que, si bien ha sido constitutiva de esta institución, tal cual lo caracterizó Philippe Aries (1987) en los últimos treinta años en Argentina, se ha visto exacerbada (Villalta, 2010; Barna, 2015; Fernández, 2020)⁶³.

Los espacios que convocaban a la participación en las escuelas primarias tuvieron un resurgimiento para fines de los años noventa y principios del nuevo milenio, aunque orientados por fundamentos un tanto diferentes. En el siguiente apartado analizaremos, entonces, cómo la noción de participación en la escuela se integró con el fuerte discursos de protección y cuidado que en ella se extendía, y empezó a orientarse a la garantía de una “mejor” y más segura “convivencia” .

El viraje hacia la convivencia: de la participación a la pacificación

Los conflictos o problemas cotidianos de difícil solución han sido, en más de una ocasión, motorizadores de experiencias participativas, tal como se observa en los relatos de los maestros del grupo SIMA, o inclusive en la actualidad, cuando consulté a lxs docentes sobre los inicios del Consejo de Grado. Sin embargo, a partir

63 Especialmente se documenta una fuerte trama de intervención de instituciones orientadas a la protección de la infancia como los Servicios Locales de Protección de los Niños , generalmente a partir de la intermediación de los Espacios de Orientación Escolar o Gabinetes Psicopedagógicos (Barna, 2015; Fernández, 2020).

de la primera década de este milenio la importancia de garantizar una “convivencia pacífica” tomó mayor relevancia y se instaló como uno de los principales objetivos de las escuelas. Esta centralidad dada a la “convivencia” en las escuelas estaba dada por lo que se construyó como el problema de la “violencia”, el que se dividió en dos procesos co-constitutivos entre sí: la llamada “crisis de autoridad”, y el problema de la “violencia escolar”. Es decir, se exacerbaba la problemática de la violencia estudiantil, principalmente adolescente, y conjuntamente se descalificaba o se culpaba tácitamente a los docentes por la “crisis de autoridad” asociada a la supuesta incapacidad de poder sostener el vínculo pedagógico.

Durante estos años, con la paulatina instalación de un gobierno neoliberal y el desamparo progresivo a ciertos sectores de la sociedad, sumado a la agudización de las desigualdades sociales producto de la crisis socioeconómica que sumió a numerosos colectivos en la pobreza estructural, socavaron fuertemente la confianza en las instituciones democráticas (Feldfeber y Gluz, 2011) donde las escuelas y las formas tradicionales escolares se vieron interpeladas en su funcionamiento. La culpabilización se ubicó “afuera” y era portada por quienes llegaban a las escuelas: niños y jóvenes (Neufeld y Thisted, 1999). La violencia que en la década de los ochenta se denunciaba y analizaba como producto del autoritarismo escolar, ejecutado por docentes “autoritarios”, ahora se focalizaba en un nuevo actor: los “estudiantes violentos”.

Estas representaciones locales se sirven de las conceptualizaciones de estudios sociales, generalmente provenientes del primer mundo, que analizan a este proceso como *bullying*, en tanto primera instancia de la “violencia escolar” (Ruggiero, 2009). En este período, como indica Laura Ruggiero, numerosos trabajos académicos ubican a la violencia escolar como un problema característico de una nueva era (Mellor, 1994; 1997; Olweus, 1998; Cowie, 1998). Las narrativas de estos estudios y su generalización produjeron un gran impacto en los modos en que los diversos sujetos que habitan la escuela —familias, docentes, directivos, niños— se conciben y objetivan las prácticas que refieren a los vínculos entre estudiantes en las escuelas. Estos modos de interpretar las relaciones en el espacio educativo, en continuidad con la mirada de corte psicológico conductual, suele etiquetar a los niños como “brabucos”, sin dar cuenta del contexto institucional y pedagógico en el que se encuentran insertos (Ruggiero, 2009). De este modo, se construye la idea de que la “violencia escolar” se interpone directamente en las posibilidades de la enseñanza, entendida como parte de una realidad que caracteriza, tanto a las relaciones de docentes con estudiantes, pero especialmente al maltrato entre estudiantes.

En paralelo y de modo entramado a este proceso, las “resoluciones” de los conflictos, que anteriormente se abordaban de modo jerárquico, verticalista y autoritario, entraron en tensión para fines de los años noventa, especialmente por la apropiación hecha por algunos colectivos docentes y de derechos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Moroni y Morini, 1999; Moroni, 2015). Se instala así en Ciudad de Buenos Aires el debate sobre la importancia de erradicar en las escuelas estas prácticas y contener a lxs jóvenes y niñxs que a ellas asistían (Moroni y Morini, 1999). En un contexto que se venía orientando a la inclusión educativa, la importancia de que tanto jóvenes como niñxs puedan sostener la escolaridad parecía requerir un nuevo modo de analizar y abordar los conflictos escolares. Es así que, en la Ciudad de Buenos Aires, en el año 1999 y como propuesta de actores educativos comprometidos con la democratización del espacio escolar, se promulga la Ley de Convivencia Escolar N° 223, exclusivamente para el nivel medio, que deroga la organización disciplinaria de las amonestaciones regulada por el Decreto N° 150.073, titulado “Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial” vigente desde el año 1943⁶⁴.

Este pedido apuntaba a generar una alternativa en la construcción de vínculos entre adolescentes y docentes, donde a cuestión de la “violencia” no tenía gran centralidad, y en ella, por el contrario, se evidencia la importancia de la “retención” de estudiantes. La clave para su continuidad se daba en la participación de éstxs, y consecuentemente en la democratización de las relaciones en la escuela (Marino y Moroni, 1999; Moroni, 2015). Esta iniciativa, como detallaremos más adelante, tuvo fuerte resistencia de los sectores más conservadores vinculados a la Iglesia, quienes consideraban que con esta nueva ley se promovía la “*permisividad*” en lxs jóvenes (Fridman, 2013: 5)⁶⁵.

En este particular escenario, el intento por separarse de la reciente tradición autoritaria y en superposición con el latente “*miedo al desborde*” (Batallán, 2007: 162) pero con la intención de promover espacios pacíficos de encuentro, es que la noción de *convivencia* gana fuerza como modo en el que se entrecruzan la participación y la ciudadanía en las escuelas (Litichever, 2019).

64 Cabe aclarar que son posibles de reconstruir otras iniciativas legales en torno a la convivencia previas a esta época. Así provincias como Río negro, contaban la Ley de Convivencia Escolar N°2.295 dictada en el año 1988 (Giannoni, 1993).

65 Este fue uno de los primeros distritos en plantear esta demanda la cual venía siendo reclamada por colectivos de docentes que recuperaban experiencias de las Escuelas Municipales de Educación Media, las que habían sido creadas durante 1990-1991 (Marino y Moroni, 1999). En estas experiencias, como posteriormente también en las escuelas que participaban del Proyecto 13, se habían volcado a sistemas participativos y a la elaboración de normas conjuntas entre estudiantes y docentes (Dondero, 2015).

Ya en otro contexto político, en el año 2006, y en un proceso general de lenta recuperación económica del país —luego del estallido de la crisis del año 2001—, se promulga la nueva Ley de Educación Nacional N°26.206, con el objetivo de apuntar a la recomposición del sistema educativo que se había visto fuertemente fragmentado por la legislación precedente. En esta nueva normativa, que incorporaba de modo explícito en sus fundamentos a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se señala la importancia de *“construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”* (2006: 1). En su reglamentación y como deberes de las instituciones se menciona la de promover *“modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar”* como la definición de un *“código de convivencia”* y la de *“desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos”* (2006: 25).

Para los estudiantes se solicita:

Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as. (2006: 26)

Así como también *“respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar”* (2006: 26).

Cabe aclarar que, en esta revisión, que también buscaba instalarse como una alternativa a modalidades autoritarias, no estaban garantizadas formas concretas de la organización institucional general de las escuelas. Más específicamente estas afirmaciones serán acompañadas los años subsiguientes por coordinaciones que aglutinaran programas preexistentes y crearan nuevos, vinculados a la ciudadanía y la convivencia en las escuelas —Coordinación “Construcción de ciudadanía en las escuelas”⁶⁶, además de leyes y reglamentaciones a nivel jurisdiccional, las que, como adelantábamos, se adicionarán a esta reglamentación nacional general⁶⁷. Es

66 En el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional crea la Coordinación “Construcción de ciudadanía en las escuelas” la cual unifica diferentes programas preexistentes, entre ellos podemos mencionar el “Programa Nacional de Mediación Escolar”, el “Observatorio de Violencia escolar”, “Programa de Derechos de la Niñez y Adolescencia” y el Programa Nacional de “Convivencia Escolar” que había empezado a funcionar a nivel nacional desde el año 2004.

67 En la Ciudad de Buenos Aires la ya mencionada Ley de Convivencia N°233 del año 1999, y su posterior reformulación en el año 2008. En Provincia de Buenos Aires en el año 2002, la Resolución N°. 1593/2002 y posteriormente reemplazada por la resolución N° 1709/ 2009, que apuntaban a la creación de

posible sostener entonces que las experiencias de participación en las escuelas se orientaban a morigerar el régimen disciplinario precedente. Asimismo, mientras los Consejos de Convivencia eran más generalizados en el nivel secundario, en el nivel primario las propuestas se centraban más específicamente en la “mediación escolar” .

Como documentan numerosas investigaciones, en la implementación de los primeros años de las distintas leyes y resoluciones de convivencia, tanto en la Ciudad como en Provincia de Buenos Aires existía en su desarrollo “práctico” cierta resistencia a la apertura democrática en las escuelas, especialmente en asuntos que se vinculaban con las posibilidades de que lxs jóvenes tengan respaldo institucional en el ejercicio del poder (Paulín y Tomasini, 2009; Nuñez, 2013; Litichever, 2014)

Otrxs autorxs advierten que frente a la extendida crítica al autoritarismo docente al regreso de la última dictadura militar el intento por construir otros caminos de ejercicio del poder tuvo como resultado cierto rechazo explícito al ejercicio de la autoridad, lo que conllevó no tanto a la construcción de una alternativa democrática como se planteaba, sino al desarrollo de otro tipo de abordaje disciplinario que se orientó —en concordancia con ciertos ideales planteados por el neoliberalismo—al control de sí (Varela y Álvarez Uría, 1997; Pierrella, 2006).

Así, aquellos estudios orientados a los reglamentos escolares o Acuerdos de Convivencia registraban que, a pesar de abolirse los sistemas autoritarios en la toma de decisiones, las nuevas iniciativas continuaban reforzando las jerarquías preexistentes con prácticas tradicionalmente disciplinadoras (Dussel, 2005; Litichever, 2010). De esta forma, la idea de convivencia se solía ceñir a “*regular las relaciones intraescolares desde el establecimiento de la aplicación de sanciones y los modos de hacerlo*” (Fridman, 2013: 6). Allí los aspectos que aparecían regulados eran generalmente los que implican a lxs estudiantes, pero de los cuales lxs docentes se encontraban exceptuadxs (Kantor, 2000; Dussel, 2005; Paulín y Tomasini, 2009; Nuñez, 2013).

La noción de “convivencia” se configuró, por lo tanto, como un discurso aglutinador de varios sentidos. Por un lado, y probablemente en su sentido más generalizado, este se consolidó como una alternativa al problema de la “violencia” que posibilitaba llegar a acuerdos para sostener la vida cotidiana en la escuela; pero, por otro lado, este logró absorber aquellas narrativas y proyectos más vinculados a la democratización de los vínculos que en la década de los ochenta, como ya documentamos, estuvieron asociadas a la noción de “participación” .

acuerdos institucionales de convivencia.

En el siguiente apartado nos adentraremos en los debates en torno a algunas de las normativas que atraviesan a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y apropiaciones locales de otras de carácter nacional para reconstruir sentidos y direccionamientos particulares dados en esta jurisdicción en la que se desarrolló el trabajo de campo.

La convivencia con “límites” : iniciativas locales y normativas nacionales

Como adelantamos, a fines de los años noventa algunxs docentes, más bien impulsadxs por el intento de incorporar una normativa que propusiera un abordaje concordante con la Convención Internacional de los Derechos del Niño, y también orientadxs por fundamentos de corte democratizadores, acompañadxs por funcionarixs públicos, lograron aprobar en 1999 la Ley Convivencia N.º 233 para el nivel secundario (Marino y Moroni, 1999).

Si bien, como ya fue sintéticamente reconstruido, esta ley tuvo en su implementación concreta ciertas limitaciones, sí lograba introducir algunos cambios hacia la horizontalización de los vínculos. Sin embargo, estos se vieron posteriormente menoscabados frente a un redireccionamiento que esta Ley sufre en el año 2008, a partir de la disposición de una nueva reglamentación —Nº 998/08— que re-orienta su implementación (Fridman, 2013).

La nueva reglamentación fue gestada por parte de los sectores más conservadores de la política, asociados a la alianza PRO, que en ese momento comenzó a gobernar la Ciudad de Buenos Aires. Titulada como “Convivencia con límites”, en ella se apuntaba a limitar los artículos vinculados a la apertura de la participación, al debate y a la construcción de decisiones de modo colegiado que se abrían en la anterior reglamentación. Según lo relevado por Denise Fridman, en esta nueva normativa se relegan los puntos en donde lxs estudiantes tenían una importante participación en la construcción de acuerdos y decisiones, por otros que le restituían mayor centralidad de poder a lxs rectorxs, al tiempo que se promovían lógicas meritocracias para la elección de representantes estudiantiles a partir de la “buena conducta” y el “rendimiento académico” (2013: 18)⁶⁸. En términos concretos esta reglamentación se orientó, a reforzar aspectos que ya en la misma implementación se veían debilitados.

Lo que resultaba inaceptable de la propuesta inicial para los sectores conservadores no era la “convivencia” como propuesta o idea, sino aquellos

68 En el marco de las negociaciones por este redireccionamiento, llevó a que el año siguiente (2009) se presentara un proyecto de declaración (3977-D-2009) por parte de diputados opositores al bloque PRO, preocupados por el cambio de orientación dada a la ley a partir de este decreto.

puntos orientados a la democratización y horizontalización de las relaciones con pocas limitaciones “legales” . Esta restricción reforzaba las limitaciones a la incorporación de los aspectos de mayor apertura que sugería esta ley (Litichever y Núñez, 2005; Paulin y Tomasini, 2009; Litichever, 2010, 2014; , Nuñez, 2013). Como sostiene Fridman, y también se documenta en otros trabajos específicos de la época (Enrique, 2010), este redireccionamiento tampoco era menor en términos simbólicos, ya que coincide con un contexto de tomas de escuelas, lideradas por los centros de estudiantes de muchas secundarias, que habían sido desencadenadas por el recorte que el gobierno de la Ciudad realizó a las becas estudiantiles.

Posteriormente, en el año 2013 se sanciona a nivel nacional la Ley de Convivencia Escolar N°26.892. Esta normativa se promulga, a su vez, en un contexto en el que la participación política de lxs jóvenes y adolescentes había ingresado al centro de la escena política, en parte por las sucesivas tomas de escuela en la Ciudad de Buenos Aires que caracterizaron los primeros años de esta década (Enrique, 2010), pero acompañado también de la sanción de dos leyes nacionales: la Ley de Ciudadanía Argentina N°26.774 del año 2012, que habilitó a lxs jóvenes de 16 años elegir representantes nacionales y jurisdiccionales, y la Ley de Centros de Estudiantes N°26.877 del año 2013, que volvía obligatoria la promoción de estas iniciativas en las escuelas secundarias de todo el país (Otero, 2016).

A diferencia de estas dos normativas que apuntaban al carácter más propositivo de la participación de los jóvenes y adolescentes en sus escuelas y en la sociedad en general, la Ley de Convivencia Escolar, apuntaba a generar en las escuelas una “*convivencia pacífica*” libre de “*violencia física y psicológica*” (2013: 2)⁶⁹. En su fundamentación se analiza y describe el problema de la “*violencia escolar*” y se propone “*la conformación y funcionamiento de órganos e instancias de participación, diálogo y consulta en relación con la convivencia en las instituciones educativas*” en busca de revertir o evitar situaciones cotidianas de hostigamiento “*entre pares*” (2013: 2). Esta ley conlleva así que las normativas jurisdiccionales se acoplen a esta nueva normativa. En lo que refiere al nivel primario, esto impulsa la promulgación de decretos y orientaciones hacia la creación de espacios de participación en este nivel, como fueron las “Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el Nivel Inicial y el Nivel Primario” del Consejo Federal de Educación decretados en el año 2014.

69 Cabe aclarar también que a partir de la Ley Nacional de Educación N°26.206, el nivel secundario se tornó obligatorio, aspecto que generó el desarrollo de muchas políticas y esfuerzos por garantizar la efectiva incorporación de estos sujetos. Ver: Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009; Rúa y Hirsch, 2011; Hirsch, 2017.

En la Ciudad de Buenos Aires, en una lectura centrada en los aspectos asociados a la “violencia escolar”, decide agregar en el año 2016 a la existente Ley N.º 233, que como adelantamos en su primera formulación no estaba orientada por estos principios, una nueva llamada de “Prevención y erradicación de toda forma de acoso u hostigamiento escolar”. Esta normativa evidencia un claro reforzamiento de aquellos aspectos que tenían el objetivo de evitar el “hostigamiento entre pares” y que en concreto aportan a ceñir la idea de “convivencia” a la del *bullying* o “violencia entre pares” (Ley N.º 5783, 2016: 1). La construcción y reforzamiento de esta representación de lxs estudiantes como sujetos violentos o alterados, abría simultáneamente, que su tratamiento fuera abordado por disciplinas especializadas como la psicología o la psicopedagogía, las que cuentan con una larga historia de consolidación como la “voz” autorizada para intervenir en el espacio escolar (Carli, 1997; Dussel, 2005; Cerletti, 2014). A partir de este año se creará en la Ciudad de Buenos Aires un equipo especializado dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad bajo el nombre de “Promoción de Vínculos Saludables” para el abordaje de situaciones de “conflictos en las escuelas”, que estará compuesto en su mayoría, por profesionales de la psicología y la psicopedagogía.

Es dentro de este plan que se elabora la primera normativa que sugiere la creación de espacios de Consejos de Aula y Asambleas, en las escuelas primarias. Esta se desprende directamente en cumplimiento de la Ley de Convivencia Escolar N°26.892 —ya que la existente en la ciudad excluía a este nivel educativo en su implementación—, las cuales se verán explícitamente orientadas en un programa que se titula “Construyendo Convivencia”.

En las guías de orientación que se ofrecen para su trabajo en las escuelas, se plantean distintos fundamentos y orientaciones prácticas en las que se describen distintos “pasos a seguir” para el desarrollo del Consejo de Convivencia, y la escritura del Acuerdo de Convivencia como objetivo final. En dichas guías se destaca, en lo que podríamos interpretar como una continuidad de la ley destinada al nivel secundario, el carácter consultivo del Consejo, insistiendo en que este órgano solo podrá “*brindar sugerencias*” (2016: 13) a la conducción institucional. Dentro de las distintas situaciones sobre las que se ejemplifica o se elaboran recursos, generalmente refieren a situaciones-problemas como: conflicto entre pares, hostigamiento, conflicto en redes sociales, y acciones reparatorias, y en menor medida puntos para el trabajo cooperativo o colectivo. Asimismo, se enfatiza la importancia del “rol” docente para mediar y se plantea que: “*Podemos afirmar que, a mayor intervención docente, a mayor presencia adulta, menos violencia y*

menor posibilidad de que un niño tome el poder sobre otro” (2016: 17). Si bien se sugiere como horizonte que lxs niñxs comiencen a resolver los conflictos entre sí, cuando se menciona su agrupación colectiva ésta es para retratar únicamente “*escenas de acoso*” (2016: 17).

No nos detendremos a realizar un análisis minucioso de la guía, que también ofrece procedimientos y herramientas para orientar al desarrollo de instancias de participación en las escuelas primarias, y que pueden ser valiosas para desarrollar espacios abiertos a la participación. Sin embargo, resulta al menos sorprendente e inclusive contradictoria la descripción casi exclusiva de acciones negativas o perjudiciales desarrolladas por niñxs entre sí, lo que nos permite a su vez hipotetizar de qué modo el trasfondo de la desconfianza y el temor al desborde de niñxs y adolescentes no solo continúa presente, sino que adquiere nuevos sentidos que refuerzan su naturalización.

Más allá de los antecedentes, que reconstruimos brevemente en el Diseño Curricular del año 1986, en el apartado de Educación Cooperativa, donde sólo se sugiere la creación de estos espacios, ésta es una de las primeras normativas que, aunque desprendidas de una implementación Nacional, en Ciudad de Buenos Aires ofrece elementos y apunta al directamente al desarrollo de Consejos de Grado y Asambleas en las escuelas primarias. De hecho, aunque en los años ochenta la democratización y la participación de lxs estudiantes era un tema central en la agenda educativa de la Ciudad de Buenos Aires, como ya documentamos, no se lograron implementar normativas ni decretos que regularan la creación de estos espacios para el nivel primario, tal como denunciaban algunos movimientos de docentes e investigadores como el Grupo SIMA y la revista EDUCOO. Si bien estos antecedentes seguramente fueron fundamentales para las posteriores reglamentaciones, no deja de ser sugerente la fuerza con la que el problema social de la “violencia escolar” se instaló como argumento legítimo y suficiente para el desarrollo y reglamentación los “espacios de participación” en el nivel primario, especialmente en su sentido paliativo, como prevención y solución de la violencia.

Es así posible hipotetizar que la extensión del discurso del cuidado y de la protección de la infancia en el nivel primario se empalma con el abordaje más normalizador de la “convivencia” y cobra centralidad en detrimento o, al menos, en un proceso de oscurecimiento, de otras como el de su desempeño político en la escuela (Batallán, 2011). A su vez, resulta sugerente mencionar que, a diferencia del nivel secundario, para este nivel sólo se registran políticas centradas en la

“convivencia” , lo que dificulta la instalación de un debate público, como la visibilización de estos como sujetos capaces de participar políticamente⁷⁰.

Así, a pesar de las nuevas disposiciones, la posibilidad de desarrollar estos espacios con un horizonte de politización mayor se sigue presentando como un “camino a oscuras” , como me dijo una vez Juan el maestro motorizador del Consejo de Grado.

Es posible entonces reconstruir de qué modo en los fundamentos de las normativas destinadas este nivel, se aprecia un formato más orientado al “consenso” y al desarrollo de “conductas deseadas” , volviéndose “educativamente” como una alternativa “deseable” en busca de lograr un clima educativo “pacífico” . Sin embargo, a pesar de esta extendida aceptación, tanto la oferta de formación y orientación como el efectivo desarrollo de estos espacios en las escuelas aún es reciente y esta escasamente generalizado en este nivel. Según lo reconstruido por testimonios de algunxs docentes y directivxs, ha sido más precisamente desde el año 2019, que el programa “Construyendo Convivencia” sí comenzó a tomar un impulso mayor que años anteriores. De hecho, y volviendo a introducir parte de lo documentado etnográficamente, durante ese año tuve la posibilidad de entrevistar a Marcela, una ex-maestra que conocí en la Escuela N° 37 el primer año que inicié mi trabajo de campo, y quién se había propuesto desarrollar un espacio de Consejo de Grado en la nueva escuela en la que trabajaba. Este impulso venía dado principalmente por su experiencia en la 37, la que definía como “tener un master en convivencia” . Cuando la entrevisté me comentó que también se había anotado para ser facilitadora en el programa Construyendo Convivencia.

Este programa, que había comenzado a funcionar en el año 2016 de forma piloto, estaba en pleno desarrollo para 2019. Según lo que me comentaba, el grupo de coordinadores era muy “piola” y también allí asistían voluntariamente docentes y mayoritariamente directorxs y supervisorxs interesadxs, muchxs de ellxs también, por lo que me comentó, con mucho interés por abrir espacios de participación en las escuelas. Si bien no había una remuneración esta formación sí “daba puntaje” , pero Marcela me aclaraba que no eran muchos los que se acercaban a tomarla. En lo que refiere a su labor como facilitadora, lo que primero apuntó a conocer en su escuela era como se venía trabajando, advirtiéndome que no creía que este tipo de iniciativas fueran muy comunes:

70 Aunque las iniciativas de la convivencia también se dirigen al nivel secundario, este no solo cuenta con una gran tradición del movimiento estudiantil, sino que también con leyes como la de los Centros de Estudiantes o la Ley de la Ciudadanía, donde la “participación política” de estxs sujetos esta visibilizada, y por tanto donde los debates y abordajes se encuentran más abiertamente disputados.

—Mi percepción es que no sucede. Yo, para el 12 de noviembre, tengo un encuentro con los facilitadores del distrito, donde vamos a compartir las experiencias a nivel distrital, entonces le di a cada maestra de grado como una encuesta para relevar qué sucede, si lo están implementando, cuáles son los obstáculos... En ese papel — me dijo mientras se reía—. Todas ponen que hacen asamblea, que conocen el encuadre. Algunas pusieron que necesitarían capacitación; otra que no. Mi... MI percepción —me dijo haciendo un fuerte énfasis— es que no sucede, ni de manera genuina y en el encuadre. Porque a mí me ha pasado de entrar al aula de una compañera, de una de mis paralelas, y que ella estaba, había una rondita, ella sentada en una silla y ella diciendo: “Bueno... eso está muy...” —me miró riéndose—. ¿Entendés como muy...?

Esto que Marcela no nombra refiere a la contradicción que atraviesa la discusión y debate más profundo sobre qué implica abrir a la participación en la escuela. Una pregunta y problema, que como hemos caracterizado, cuenta con una historicidad propia en el desarrollo del sistema educativo en Argentina.

Como ya se argumentó, en parte la dificultad del sostenimiento de los Consejos de Escuela o las iniciativas de maestrxs a fines de los años ochenta, lejos de tratarse de impedimentos técnicos, se encontraron ante los dilemas políticos que la apertura a la participación abre, y las interrogaciones que este expele hacia el modo en que se ejerce el poder en la escuela y cómo se encuentra organizativamente sustentado, inclusive, como iremos a desarrollar en los siguientes capítulos, aunque sus objetivos expuestos intenten orientarse exclusivamente a mejorar la convivencia en la escuela.

Este camino que se presenta “oscurecido”, o podríamos decir “enmudecido”, es parte, como hemos documentado, de un proceso de silenciamiento y de apartamiento de aquellas prácticas consideradas inapropiadas para la edad, especialmente sobre aquellas que hacen pie en fundamentos políticos y filosóficos disonantes para el proyecto de escolarización dominante.

En paralelo, se registra un reforzamiento de otros sentidos, orientados a la normalización y al disciplinamiento, ahora asociados a la idea de una “mejor convivencia” que sí encuadran no solamente con los sentidos hegemónicos en la escuela, sino con los modos en que históricamente se ha abordado el tratamiento de la infancia allí, especialmente en relación a su infantilización (Batallán, 2011).

El tratamiento de la participación de la infancia, un campo fragmentado

Aunque la preocupación por la participación de la infancia no ha sido siempre un interés exclusivamente escolar. A partir de los años noventa, con la paulatina reglamentación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la apertura pública de este problema, en conjunto con la incidencia activa de nuevos actores en el marco de la consolidación de un estado neoliberal (ONG, Organismos Internacionales, actores de la sociedad civil, entre otros), el abordaje de la participación de lxs niñxs en términos propios adquirió tratamiento explícito en espacios extraescolares. Esto también generó que en sus apropiaciones se pongan en discusión el carácter propedéutico de la ciudadanía en la escuela y el de la relegación de la infancia sobre asuntos sociales (Tonucci, 1996), y que por tanto se genere el debate sobre cómo generar iniciativas en las que sea posible albergar al niñx como un actor social en su presente, acciones en las que la noción de la “participación infantil” (Hart, 1992) o “protagonismo infantil” (Cussianovich, 1996; Liebel, 2007) ganaron centralidad.

Cabe destacar, como ya documentamos, que aspectos asociados a la participación en términos políticos sí se pudieron concretar en las escuelas en aquellas experiencias participativas desarrolladas a fines de los años ochenta, aunque posteriormente no lograron generalizarse y sobreponerse al clima posdictatorial.

Por el contrario, para la siguiente década los fundamentos dados a las experiencias participativas se vieron cargados por sentidos más bien moralizantes e individualizantes, los cuales también iban en sintonía con la fuerte orientación de cuidado y protección que se han venido fortaleciendo en normativas y políticas destinadas a la infancia (Barna, 2015).

Así, las experiencias de participación en las escuelas ,más que estar dirigidas a hacer un lugar a la participación de lxs niñxs con los dilemas e incomodidades que esto despierta, comenzaron a instalarse como una estrategia para “resolver” asuntos escolares que son considerados problemáticos, como es “la violencia escolar” . Este abordaje, entonces, fortalecido por los fundamentos de corte psicologista que en muchas de estas normativas se ofrecen, como muchos estudios documentan, tienden a orientar a su apropiación centrada en el disciplinamiento reflexivo y control de sí más que en una pregunta sobre los modos en que se ejerce el poder (Dussel ,2005).

En definitiva, y con el objetivo de responder al interrogante planteado al comienzo de este capítulo, posiblemente la consolidación de estas como iniciativas en términos “deseables” sea producto de su generalizada apropiación como estrategia para mantener el “orden escolar” sin caer en prácticas de corte

autoritario (Dussel, 2005). Quizás también en ello radique, en parte, las limitaciones que varias investigaciones vienen documentando en relación con las posibilidades de estas iniciativas para generar formas más colegiadas del poder en los años recientes y en la actualidad (Paulín y Tomasini, 2009; Litichever, 2010).

De hecho, en lo reconstruido respecto a la Ley de Convivencia N.º 233 de la Ciudad de Buenos Aires, frente a la advertencia de puntos que se consideran “peligrosos”, como aquellos que les otorgan facultades a lxs niñxs o jóvenes para incidir, estos han sido rápidamente limitados por las autoridades oficiales. Frente a estas acciones, y retrotrayéndonos a lo trabajado en el capítulo anterior, también podemos reconocer el generalizado temor que este reconocimiento sigue generando en la actualidad.

Ahora bien, aunque en términos generales es posible sostener esta afirmación en los próximos capítulos, me interesa avanzar en cómo en la apertura a la participación de lxs niñxs, aun fundamentada en mayor o menor medida en aspectos vinculados a convivencia en su sentido más normalizador, se abre en su efectivo desarrollo una pregunta a la naturalizada exclusión de su participación, en donde también emergen las posibilidades para cuestionar y desnaturalizar los modos tradicionales del ejercicio del poder en la escuela, y cuál es el lugar de lxs niñxs allí.

CAPÍTULO 3: La participación de lxs niñxs en el espacio escolar: la especificidad de una negociación

Introducción

En los capítulos precedentes fuimos reconstruyendo de qué modo el espacio escolar se conformó históricamente y discursivamente como un lugar centrado más bien en el “cuidado” y en la “protección”, sentidos que fueron conformando también una alternativa en el que la participación de lxs estudiantes se volvió deseada: la convivencia. Más allá de las múltiples apropiaciones de esta noción, se reconstruye una prevalencia de sentidos en las normativas oficiales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de los últimos años, asociada a la pacificación de las conductas que se condensan en problemas construidos como la “*violencia entre pares*” o el “*bullying*” (2016: 1).

Sin embargo, también reconstruimos de qué modo aquellas experiencias desarrolladas en la re-apertura democrática de 1983, a pesar de ser experiencias que no lograron instituirse, sí pudieron darle continuidad concreta a algunos de los fundamentos que habían sido forjados por maestrxs de tradición escolanovista en nuestro país, interesadxs por generar espacios de co-gestión escolar con niñxs.

En las décadas siguientes, la persistencia de prácticas y normativas autoritarias y punitivistas en las escuelas, sumado a la construcción de otros problemas como la “violencia escolar” y la “crisis de autoridad docente”, inscriptos en un contexto social generalizado de reconocimiento de protección de la infancia y adolescencia tras la promulgación de la Convención Internacional de lxs niñxs, pusieron en el centro la necesidad de revisar el modo en que se ejercía el poder en la escuela. Así, la “participación”, asociada ahora más precisamente a la idea de “convivencia”, se fue tornando como una posibilidad sobre la que construir las relaciones escolares.

Esta posibilidad, sin embargo, no siempre fue una alternativa cercana para muchxs docentes. En las reconstrucciones etnográficas iniciales de mi investigación documentaba que muchas veces lxs maestrxs planteaban a estas como iniciativas “difíciles” o “idealizadas”, aspectos que se asociaban a las condiciones concretas de las escuelas, pero también a lo que definían como una “falta de formación” o de “orientación”. No obstante, para el año en el que comencé mi trabajo de campo con la Escuela N° 37, el Consejo de Grado contaba ya con siete años de implementación. El interrogante sobre su continuidad y sostenimiento me orientó a reconstruir no solamente las condiciones contextuales y normativas que permitieron

su inicio, sino especialmente en qué acciones, voluntades y perspectivas este hacía pie.

Condiciones para el surgimiento de un Consejo de Grado

Cuando Juan empezó a trabajar en las escuelas, a mediados de los años 80, la democracia comenzaba a plantarse fuerte en las instituciones educativas. Al conversar sobre el tema, esquivaba su mirada y trata de desbordar mis preguntas, quizás inadecuadas, propias de quien no vivió esa época.

Cuando hemos hablado percibí su interés por destacar y caracterizar el abismo que separa nuestras biografías. Cuando me describía su experiencia como estudiante generalmente me expresaba que “en ese momento no se podía”, “teníamos que”, “no te dejaban” o, como en una ocasión le escuché decir en una reunión del Consejo, “antes era porque yo lo digo, pero ahora ustedes son ciudadanos, ciudadanos democráticos”. Su formación en Educación Física en una institución de corte militar no impidió que a finales de la dictadura creara, junto a algunos compañeros, el primer centro de estudiantes para “pelear” contra las formalidades que les exigían en la vestimenta, una iniciativa que definió como “difícil” de combatir en ese “ambiente”.

A Juan lo conocí cuando cursaba la Maestría de Antropología Social, carrera que hizo como continuidad de estudios de grado en Ciencias de la Educación, la que a su vez había iniciado rondando sus cincuenta años. Este interés por la educación, para mi sorpresa, no devenía de una trayectoria profesional lineal, ya que antes de elegir dedicarse a la docencia también probó otros caminos. Cree que el toque de gracia para terminar decidiéndose por esta profesión se lo dio la relación con un maestro de su escuela primaria, un maestro que —se detuvo a remarcar— “era distinto a la época”. Quizás en busca de revivir aquello, cuando tuvo la posibilidad de asumir como director en una escuela de la Provincia de Buenos Aires lo primero que hizo fue formar un Consejo de Grado pero —me aclaró— “con poco éxito”, ya que no tenía el “apoyo” de los docentes que hicieran posible sostenerlo.

Juan asocia el logro de haber podido iniciar el Consejo en la Escuela N° 37 en el año 2009 con que “se dieron las condiciones para que lo pudiera hacer” por distintas circunstancias que me enumeró: una, “que tuviera cuatro horas disponibles”; y otra, “que la dirección acompañó muchísimo”. Esta aseveración no era menor. En sus casi treinta años de trabajo sostenido en la escuela —lo que lo convertía en uno de los docentes de mayor antigüedad allí— habían pasado conducciones de todo tipo, me remarcó. “Tétricas”, incluso: desde docentes muy autoritarias, hasta las que habían llegado a robar mobiliario de la escuela.

Estos recuerdos contrastaban con la dedicación que muchxs docentes y familias —tanto las que componen la cooperadora como las que participan más indirectamente— entregan a esta institución. Ubicada en un barrio residencial al sur de la Ciudad de Buenos Aires a varios kilómetros del centro, la Escuela N° 37 es una institución “histórica del barrio” a la que han asistido varias generaciones de vecinxs⁷¹. Su modalidad es de jornada completa y cuenta con siete cursos, uno por cada año, a los que asisten un aproximado de casi doscientos estudiantes⁷². Durante los años que realicé mi investigación, si bien no incorporé directamente el trabajo con la Cooperadora de la escuela, sí era recurrentemente nombrada por su tarea diaria, especialmente en la provisión de materiales didácticos y juegos.

En su narración, Juan resalta el compromiso de Adriana y el plantel de maestras de los últimos años como una pieza fundamental para el desarrollo del Consejo:

—Inclusive yo tuve un año y medio de licencia de la escuela y [el Consejo] se sostuvo, que no es poco digamos [...]. Está Adriana apoyando mucho, y si no viene Adriana viene Miriam [la vicedirectora] y está. Es como que se ha logrado institucionalizar, y eso está bueno, cuando logras institucionalizar esas cosas.

Su alegría no es menor si consideramos que, en la escuela, la iniciativa del Consejo de Grado no es parte de un lineamiento educativo obligatorio. De hecho, el programa Construyendo Convivencia, que podríamos pensar le da cierto reconocimiento institucional, fue creado con mucha posterioridad. Así, a pesar de no contar con recursos específicos más allá de las “horas cargo” con las que él dispone y que decide dedicar a este proyecto, el espacio logró instalarse en la escuela luego de varios años de desarrollo sostenido, donde la participación de éste docente ha sido fundamental.

Ahora bien, más allá de los puntos señalados por Juan, en donde el interés y la convicción política por impulsar espacios de participación se anuda con las

71 Según lo que revela una de las placas que reposan sobre las paredes del patio central de la escuela su fundación data del año 1897, ubicándose dentro de los primeros centenares de escuelas de la Ciudad. A partir de lo relevado en fuentes oficiales, para 1928 adquiere el actual nombre de su patrono y es posible registrar que en 1935 ya se encontraba en el edificio que actualmente ocupa. Si bien no es posible asegurar que siempre haya estado allí, en lo que refiere a las áreas que alcanzaban los antiguos Consejos Escolares (actuales Distritos) se mantuvo en una zona relativamente cercana y en 1936 cambia la antigua numeración y distrito por el actual.

72 A ella asisten mayormente niñxs que son de zonas aledañas, tal como lo promueve el Reglamento del Sistema de Inscripciones y Asignación de Vacantes y su matrícula es bastante heterogénea, compuesta por familias de trabajadores informales, muchos que viven en barrios de bajos recursos, pero también niñxs de familias más acomodadas, de padres y madres profesionales.

posibilidades materiales para su desarrollo, estos no alcanzaban para terminar de comprender en dónde radicaba su institucionalización y sostenimiento. Como otras investigaciones del campo de la antropología de la educación ya han señalado, y en busca de aportar a ello, no son en los proyectos o lineamientos estatales en sí, que el funcionamiento de las escuelas se desarrolla y orienta (Petrelli, 2010:212). El planteo de Juan sumado a dicha perspectiva teórica, orientó fuertemente mi investigación hacia la pregunta sobre las acciones cotidianas que despliegan lxs sujetos en busca de reconstruir cómo “*hacen escuela*”, pero especialmente sobre las condiciones que hicieron posible que el Consejo se haya creado, sostenido y crecido por tantos años.

En la reconstrucción de este proceso, supe que, a diferencia del espacio que yo conocí en el año 2016, el cual se organizaba en dos grandes momentos —el Consejo General donde se reúnen lxs representantes de grado, y los Consejos de Aula, propios de cada grado donde se discuten asuntos internos coordinados por las docentes a cargo—, el Consejo tenía una forma distinta durante los primeros años.

“Había como una idea de que la asamblea fuera entre todos” recordaba Celia, una maestra que trabaja hace casi diez años en la institución, y que se sumó a la escuela un año después de la implementación del espacio. Pero, más que nada, lo que Celia se detiene a describirme con mucho detalle es el contraste que reconoce sobre cómo ella vivía el “recreo” :

—Estaban como desorganizados, más los grandes. Corrían por todos lados, entraban a un aula, entraban a la otra, había portazos. Vos tenías que pasar y pasabas así —me dice mientras se mueve para un costado—, no te dabas cuenta. Imaginate, tantas horas ahí adentro—concluye pensativa.

Esta reconstrucción, que solía repetirse con mucha recurrencia cuando se hablaba de los inicios del Consejo, encuentra una explicación fuertemente legitimante para su desarrollo y que se anuda, como adelantamos, con los fundamentos disponibles en términos de “mejorar la convivencia”, como una iniciativa que también tenía pregnancia en una preocupación docente:

—Y bueno, después se empezó a generar esto de ver qué hacemos. Porque si tenemos uno con la nariz rota, el otro esquinzado, una maestra con un chichón acá... Ahí fue donde creo que empezó, el tema de los recreos fue lo que llevó a esta unión de todos, porque era un problema de todos y todas.

Celia pone en palabras la fuerte preocupación que el cuidado y responsabilidad de lxs niñxs significa para lxs docentes, y cómo la experiencia del Consejo pareciera conciliar este objetivo con el de lograr un “buen clima de juego”, volviendo a estos los principales argumentos para abrir a la participación en la infancia y que se consolidan en la idea de “evitar el peligro”. Asimismo, la reconstrucción de Celia agregaba algo más: para ella era un aspecto clave que este fuera un “problema de todos y todas”, lo que le daba cierta densidad común a la iniciativa.

Esto evidenciaba algo clave y que era que el espacio de Consejo parecía necesitar un *consenso* sobre el que montarse, una *legitimidad* que partiera del reconocimiento de una *preocupación común* y que, en definitiva, lograra romper con la organización de preocupaciones por “sector” —es decir, de lxs estudiantes, lxs maestrxs, lxs directivxs— que suele organizar la vida escolar. Así, la construcción colectiva y pública de un “problema” lo suficientemente explicativo para tomar esta medida en el espacio escolar se condensó en la cantidad de accidentes que había en el recreo, y que se solía resumir como el “caos”.

Esto también solía estar asociado al “tamaño” de la escuela la que era definida siempre como “muy chica”⁷³, por lo que se planteaba como “necesario” tener que juntarse a elaborar acuerdos para el uso compartido del espacio. Sin embargo, esta tampoco agotaba la explicación del sostenimiento de este espacio. De hecho, muchas otras escuelas en situaciones similares optan por otras alternativas como por ejemplo conformar un reglamento escolar.

El aspecto clave para abrir la indagación de su sostenimiento —es decir, en donde encontrar una omisión en este relato “cerrado”—, se abrió a partir de seguir una pista que deslizó Mauro, uno de los consejerxs de séptimo grado: frente a una audiencia en un panel que realizamos de modo conjunta la escuela y el equipo de investigación en la Facultad de Filosofía y Letras en el año 2019, la intervención de Mauro se sumó a un aluvión de comentarios que venían haciendo otros consejerxs en busca de explicar de qué se trataba el Consejo⁷⁴:

73 Su arquitectura era la de una escuela tradicional: contaba con dos patios, uno central a las que dan las tres aulas destinadas al primer ciclo, la dirección y secretaría, la sala de maestros, la biblioteca, la sala de música y los baños. Este primer patio semitechado está delimitado por el comedor, un salón que ocupa todo el ancho del patio y que además de tener varias mesas cuenta con una cocina. En el segundo patio “a cielo abierto”, al que se accede atravesando el comedor, además de las cuatro aulas destinadas al tercer ciclo —4to 5to, 6to y 7mo— están la sala de computación o también llamada SUM —sala de usos múltiples—, y un pequeño cuartito donde se guardan materiales de educación física y de la escuela en general.

74 En el año 2019 producto de la participación del Consejo en una Feria de Ciencias educativa desarrollada por el Ministerio de Educación la escuela fue invitada a compartir su experiencia en un plantel que realizamos en el marco del equipo de investigación y que será ampliada en el último capítulo

—El Consejo de Grado, eh, se inició porque antes la escuela era un caos, todo el tiempo había que llamar al SAME. Los chicos que no tenían nada para hacer, molestaban. De séptimo a primero no compartían el patio. Tampoco el comedor ni la biblioteca estaban abiertos, pero poco a poco, por las preguntas de “¿qué hacemos?”, “¡profe, profe, hay que hacer algo!”, “me aburro...” , eh... Se fue formando el Consejo de Grado.

En este relato que presenta a la audiencia —construcción ciertamente consensuada y ensayada con sus docentes—, Mauro incorporó de modo sutil un aspecto que nunca escuché a ningunx docente antes mencionar y que era el reclamo de lxs niñxs por “hacer algo” . Esta intervención evidenciaba que el malestar o “problema” , como lo definía Celia, no sólo se debía a que lxs chicxs “molestan” , sino que parecía estar fundado en el hecho de “no tener nada para hacer” , no tener espacio suficiente en los patios, ni contar con espacios alternativos como el comedor y la biblioteca. Estas dos aclaraciones explicitaban también cómo las condiciones edilicias y de actividades de la escuela son valoradas por lxs estudiantes, introduciendo un matiz a las explicaciones del “caos” que suelen reducirse únicamente al accionar de lxs niñxs de modo descontextualizado.

Asimismo, la declaración de Mauro abría a otros puntos fundamentales que a la investigación: como era la preocupación de los estudiantes en la pregunta de qué hacer, el reconocimiento de un problema en la demanda por “hacer algo” , y el padecimiento que significa “aburrirse” o no contar con los espacios suficientes para jugar. Esta demanda enunciada por Mauro abría entonces al reconocimiento de que lxs chicxs, no solo “molestan” sino que están preocupadxs por lo que sucede en la escuela, y que tienen la voluntad y el interés por hacer algo sobre un asunto que lxs atraviesa como es la vida cotidiana escolar.

Poder reconocer esto me llevó a preguntar qué hacen lxs niñxs para sostener la vida escolar y cómo estas acciones o intereses se ven tratados y abordados en el Consejo. Abordar con densidad esta pregunta, sin embargo, requirió incorporar algunos desplazamientos de mi trabajo de campo, el cual explicitaré e introduciré a continuación.

Del Consejo a las aulas, de las aulas al recreo: de mi participación en la escuela

de esta tesis.

Si bien mi ingreso a la escuela había sido a fines del año 2016, fue recién para mediados de 2017 que mi presencia en la escuela comenzó “instalarse” .

Durante los primeros meses, mi trabajo había estado exclusivamente centrado en el espacio del Consejo General, específicamente en el registro de los debates que allí se sucedían. Por ese entonces, mis visitas a la escuela se solían reducir únicamente a este momento, el que también se caracterizaba por el acompañamiento de Juan. Cuando “la hora” del Consejo General terminaba, él solía irse de la escuela o comenzar con alguna clase y lxs niñxs,— con quienes tampoco llegaba a establecer una relación fluida en ese momento— se iban rápidamente a continuar con sus clases, situación que me dejaba la sensación de “quedarme sola” por lo que optaba por abandonar la escuela.

Si bien este “gusto a poco” me acompañó durante un tiempo, fui ganando confianza y a mediados de 2017 le solicité a Adriana, la directora, mi deseo de sumarme también, a los Consejos de Aula, pedido que aprobó y para lo cual me entregó una grilla con los horarios en los que cada maestra desarrollaba su respectivo Consejo.

No obstante, el importante apoyo que significó la apertura y confianza que me demostró la directora, la efectiva habilitación para presenciar los consejos de aula, me la otorgaron las maestras, quienes se mostraron predispuestas a que compartiera tiempo con ellas y lxs niñxs. Si bien mi relación con todas logró ser muy fluida a lo largo de los años, en los que me permitieron presenciar clases y consejos en repetidas ocasiones, con dos de ellas logré generar una confianza mayor que me habilitó realizar un seguimiento más profundo.

Por lo general, el motivo de cierta tensión que sentía que generaba mi participación en las aulas con algunas docentes se expresara en cierta incomodidad en torno al carácter evaluativo que suele cargar la observación en la escuela como característica del trabajo escolar (Batallán, 2007). Esto sucedía a pesar de que en mi presentación a cada una de ellas explicitaba con sumo cuidado mi interés por conocer de qué modo lxs niñxs se apropiaban de esos espacios, destacando el componente no evaluativo de mi participación. La incomodidad que percibía, la traducía a partir de los chistes que me hacían tales como: “¿vos anotas todo el quilombo del aula, no?” o formas de resistencia a mi presencia, con excusas como que habían tenido que suspender el Consejo a último momento o que habían cambiado el horario.

Esta resistencia hacia mi presencia, parecía referir a una trama política que me antecedía, en la que mi participación se inscribía, y que se asociaba a la orientación que por parte de la conducción se buscaba tener sobre este proyecto,

sobre la recurrencia y la previsibilidad de este espacio, que llevaba a que algunas maestras, según lo que me dijeron en las entrevistas que realicé después, lo vivieran como una “carga más” ⁷⁵.

Así, si bien mi trabajo a lo largo de los años logró desarrollarse con todos los grados, este se concentró especialmente en el seguimiento a dos maestras que, no solo contaban con una permanencia en sus cargos y realizaban el Consejo con cierta previsibilidad, sino porque fueron las que se presentaron más predispuestas a recibir mi presencia continua en las aulas. Esta particularidad hizo que mi posibilidad de profundizar el trabajo se centre en los cursos que ellas dirigieron durante los tres años y medio de trabajo de campo y que coincidieron, generalmente, con los del primer ciclo ⁷⁶.

Estar en las clases y Consejos de Aula sostenidamente me permitió compartir muchas horas con lxs niñxs y así establecer relaciones de confianza con ellxs, pero fundamentalmente esta permanencia me abrió la posibilidad de incorporarme a la “vida escolar” ⁷⁷.

Uno de mis principales intereses al vincularme con ellxs, era poder establecer una relación de confianza. Por ello durante gran parte de mi estadía en la escuela mi atención se concentraba en vigilar mis intervenciones, con el objetivo de no quedar asociada al rol docente, lugar que ya estaba altamente reforzado por mi edad y género y que se anudaba por la extendida costumbre de lxs niñxs de llamar, casi que a cualquier mujer de mediana edad, “Pro” o “Seño” .

Para alejarme de esta etiqueta, en muchas ocasiones decidí desentenderme ante situaciones en las que una maestra lxs hubiese “retado”, demostrándoles públicamente mi confidencialidad, a pesar de haber sido testigo de algún conflicto o travesura. Asimismo en muchos momentos debí desviar miradas o mantener cierta “cara de Poker” cuando alguna maestra me quería hacer cómplice de un reto o el reforzamiento de algún “deber ser” .

Todo este esfuerzo, sin embargo no impidió que en muchas ocasiones me ofreciera a asistir a las maestras en las distintas responsabilidades escolares: desde cuestiones más superficiales como llevar y traer papeles y cuadernos, quedarme un

⁷⁵ Noté que mi participación siguiendo la grilla ofrecida por Adriana, podía significar un reforzamiento de esta sensación, inclusive también porque muchas de estas maestras sí realizaban los consejos, aunque con horarios y modalidades que no eran tan previsibles. Esto lo trabajaré de modo más extenso en el capítulo 6.

⁷⁶ Durante 2017 acompañé a Mabel en un tercer grado y en 2018 en un primer año. Respecto a Celia la acompañé en sexto grado en 2017 pero especialmente, durante 2018 con tercer grado.

⁷⁷ Fundamentalmente en algunos momentos de clase y a veces en algún recreo pude conversar sobre distintas cuestiones que atravesaban las vidas de lxs niñxs: las relaciones con sus familias, lo que hacían por fuera de la escuela, quienes eran sus mejores amigxs y con quienes no “se llevaban bien”, cuáles eran los conflictos en el grado, entre tantos otros temas.

“ratito” mirando a lxs chicxs, ayudar a acomodar los salones, hasta inclusive asistirles técnicamente en la filmación de cortos, muchas veces filmando y editando videos que eran para uso interno y también inclusive actuando en un acto escolar. Todas estas acciones nunca estaban exentas de contradicciones, aspecto que me llevó en más de un momento, a evaluar con mucha sutileza dónde sentarme en el aula y cuanto tiempo pasar con las maestras.

Mi objetivo era poder construir un lugar propio de “investigadora”, misión sumamente compleja, especialmente porque la sensación que me acompañó, gran parte del trabajo de campo, era la de no encontrar las mejores maneras de presentarme a lxs niñxs. Si bien a lo largo del tiempo y debido al recambio continuo de estudiantes esta oportunidad siempre se renovaba, nunca quedaba del todo satisfecha con mis intervenciones, las que aún se complicaban más cuando Juan, en tono de chiste y desafío, me pedía que les cuente “que es la “antropología”. De estos ensayos, en los que intentaba enfatizar “lo interesante de las discusiones en los consejos”, encontraban su fin al percibir sus caras de desconcierto.

Otra cuestión que solía preocuparme, se vinculaba con tener la aceptación de lxs niñxs. Luego de frustrarme en el intento por conseguir un consentimiento idealizado, asumí que la aprobación “todxs los niñxs” no iba a ser posible, pero sí poder construir relaciones de confianza con algunxs de ellxs⁷⁸.

Recuerdo en uno de tantos Consejos Generales, en los que mi presencia se volvió “asunto del que hablar”, Juan pregunto al grupo: “¿alguien sabe que hace Lucía?”, a lo que una niña de primer grado respondió sucintamente, “escribe”.

Es que una de las principales acciones que con particularidad (y persistencia) realizaba a diferencia de otrxs adultxs, era justamente eso, escribir. Y era este acto el que despertaba mucha curiosidad entre ellxs: se sentaban a mi lado y mientras escuchaban lo que se hablaba en el consejo, solían intentar confirmar que estuviera anotando “todo”: “¿anotaste lo que dije?” “¿y lo que dijo ella?”, aunque creo que lo que más lxs convocaba de estar a mi lado era aquello que ocupaba sus mañanas y tardes: “Guau ¿cómo haces para escribir tan rápido? ¿no te duele la mano?” me preguntaban asombradxs⁷⁹.

Asimismo también entendí que parte de la confianza que pude construir con muchxs niñxs estaba dada porque mi presencia se basaba especialmente en sostener una participación en los Consejos y algunas clases mostrando cierta previsibilidad en

78 Intenté siempre ser muy perceptiva y respetar la intimidad de lxs niñxs, y si notaba que mi presencia lxs incomodaba por algo que estuvieran haciendo o diciendo, decidía alejarme automáticamente. También siempre que lo consideré pertinente les intenté explicitar, de a pequeños grupos, de que se trataba mi trabajo, aunque como adelanté esta no era una tarea muy sencilla.

79 Para conocer más de este particular anudamiento entre la escritura en el campo y el proceso de aprendizaje de los niñxs ver (Rúa, 2014).

mi accionar, así, cada vez que lxs niñxs me veían acercarme a su curso se avisaban entre sí “eh viene Lucía, hay consejo” .

Con el tiempo comprendí también, que más que dar una explicación abstracta sobre mi labor allí, esta adquiriría intelegibilidad cuando iba acompañada también de lo que “hacía” . Así cuando se acercaban a ver lo que escribía en mi cuaderno aprovechaba para mostrar mi interés por lo que hablaban y lo que decían .

Así, aquella mañana que Juan abrió la pregunta al grupo sobre lo que yo hacía, la definición dada por la niña sobre mi tarea se terminó de consolidar con la intervención siguiente que realizó Lucio, otro niño de primero, y que se detuvo a precisar: “Escribe lo que hacemos y decimos para aprender”

De toda su definición, lo que me resultó sumamente alentador fue que haya resaltado mi carácter de “aprendiz” aspecto que, aunque con todas las diferencias, me ubicaba en una experiencia compartida con ellxs, y que simultáneamente me distanciaba de la docente, el/la que “siempre sabe” . Así, ser una adulta que estaba “aprendiendo de lo que hacían y decían” fue “el acceso” sobre el que pude anudar mi participación en la escuela durante gran parte de mi trabajo de campo allí (Althabe y Hernández, 2005).

La densidad y profundidad de este conocimiento, sin embargo, recién lo pude alcanzarla cuando además de “escribir lo que decían y hacían” en los Consejos Generales y de Aula, incorporé también aquel momento que resultaban central su vida cotidiana escolar, y por tanto de la vida de la escuela y del Consejo: el recreo.

El recreo, los penales y las figuritas: el interés por “el común”

Sí, el recreo era un caos. En mis primeros intentos de registro de este momento, casi siempre se nota eso: un intento. Dibujos de sectores demarcados por juegos sin nombre, flechas y movimientos que intentan captar lo efímero y convulsionado de éste. Sí, el recreo era un caos, pero principalmente para quienes no estamos participando directamente en él. Más de una vez debí esquivar niñxs, y unas tantas recibir algún que otro pelotazo que me dejaba resonando la cabeza. ¿Cómo mirar desde *adentro* el recreo? ¿Cómo encontrar su lógica, la que puedo percibir en el cuerpo de lxs niñxs al moverse? ¿Cómo comprender el contenido de su dinámica, que se explicita en los relatos cotidianos sobre lo que allí sucede? Tanto en el Consejo General como en los Consejos de Aula, lxs chicxs discutían y hablan con deliberaciones casi milimétricas sobre los juegos y sus sectores, sobre ocupar y traspasar espacios, que a mis ojos de novata eran imposibles de distinguir. Este caos inicial fue lentamente presentándoseme más “ordenado” con mi permanencia, con mi insistencia por entender y aunar los sentidos y significados que entregaban

lxs niñxs en el Consejo y en las aulas cada vez que hablaban de un juego o se traía a debate algún conflicto por los espacios.

Ya después de un tiempo, los desencuentros eran menos constantes. De hecho, algunos niñxs, especialmente niñas, me invitaban a jugar con ellas a saltar la soga, a la rayuela o a cocinar comidas especiales para algunos muñecos. Este avance en mis excursiones se evidencia en mis registros; al tiempo que lograba describir cierta simultaneidad de situaciones, también podía profundizar en el sentido de lo que sucedía. Aprendí que abarcar al recreo en su “totalidad” no solo era imposible, sino que tenía como resultado una mirada general, externa y evaluativa: el caos.

Para entender el sentido que subyace a aquellas acciones miradas desde afuera, necesitaba encontrar otras palabras que pudieran romper el sentido totalizante de descripciones como “juegan, hablan, corren y gritan”. Es decir, comencé a preguntarme, entonces, qué sucede en la acción de jugar, hablar y gritar. Sí, hablan, pero sobre qué. Sí, gritan, pero por qué. ¿Cómo profundizar en el sentido de la acción? ¿qué pasa además de lo que *se ve*? ¿Cómo escapar de la mirada observacional que cataloga como “caos” una realidad “caótica” en su apariencia?

Parte de estos sentidos los fui descubriendo en los Consejos, y otras veces por estar en el recreo tratando de entrar en ritmo de lo que allí sucedía, de conocer el sentido que lxs niñxs atribuían a los acontecimientos. A diferencia del momento del Consejo, donde hay un evidente esfuerzo por parte de ellxs por objetivar su acción, y buscar las mejores palabras para narrarlo ante su grado o ante todos los consejerxs, los recreos, y también a veces, las clases, eran momentos en los que podía registrar sus interacciones realizadas de un modo más espontáneo y menos forzado.

Cabe aclarar que, aunque el recreo no fuera un momento de extrema vigilancia docente, tampoco significaba que allí se pudiera hacer “cualquier cosa”. De hecho, las normas y reglas estaban constantemente presentes, siendo recordadas a gritos por otrxs niñxs, o por lxs mismxs maestrxs.

Así, en vistas de conocer un poco más en profundidad qué hacen lxs niñxs, me dispuse a “vivir” el recreo. Muchas veces jugué, otras me senté a mirar, y otras tantas a hablar con las maestras, que muchas veces se me acercaban a conversar, momento en el que mi excursión más “extrema” se veía momentáneamente suspendida. En este proceso de vivenciar el recreo desde distintos ángulos, empecé a encontrar un poco aquello de lo que buscaba y que se condensó especialmente a partir de una “situación clave” (Rockwell, 2009), que le dio sentido a muchas otras, ya que encontré allí la condensación de una intuición que hacía tiempo me tenía en alerta.

Era una mañana de mayo del 2018, ya llevaba casi dos años en la escuela y, como adelanté, mi presencia estaba más disponible para el clima del recreo. Observo a un grupo de unos diez niños que eran en su mayoría de primer y segundo grado. Estaban parados contra la pared que separa el patio del comedor, haciendo una fila para patear “los penales” . El arco, marcado con los restos de una cinta adhesiva roja sobre la pared, se alzaba en el espacio que separa las puertas del baño de niñas y niños a la derecha del patio central de la escuela. A unos metros de distancia, había una alcantarilla que los niños utilizaban como “punto” donde se apoya la pelota para ser eyectada.

Quien tenga la suerte de patear saborea ese momento, ya que, quizás, con suerte, se repetirá dos veces en todo el recreo, y deberá esperar al menos una hora para el siguiente. Al estallido sobre la pelota le anteceden unos segundos de preparación: la medición de distancias, el cálculo de la carrera para el impulso, el ángulo de tiro. El tiempo de esta preparación se ralentiza en el contraste con la ansiedad y el nerviosismo que genera la tribuna con gritos que van de la desesperación al aliento: “que la funda, que la funda” . Sigo un par de tiros, pero cambio mi posición del centro del patio a la puerta del comedor, justo donde termina la fila de “los penales” . Por medio de las ventanas que rodean al comedor, puedo ver que el recreo de segundo y tercer ciclo también transcurre paralelamente en el otro patio. En la frontera de este espacio, sobre la puerta, Sabrina y Paula, dos niñas de séptimo, están jugando con un nene de primer grado. La situación de penales continúa, le toca patear a un nene de segundo. En la fila reconozco a León, otro niño de este grado que les roba una cabeza en altura a los de primero, a quienes también identifico: Lucio y Diego.

Mi atención se descentra hacia Miguel, un niño de segundo, que también está en la fila. Tiene los ojos llorosos, motivo por el cual imagino moviliza a uno de sus compañeros a acercarse y hablarle. Miguel le muestra con un rictus de angustia una figurita de un jugador del Mundial, suceso internacional que estaba a un mes de iniciarse. Me pregunto: ¿qué le pasará? ¿Acaso la figurita estará rota? ¿Habrá perdido alguna? Mi pensamiento es interrumpido: “¿Quién me las guarda?!” escucho gritar a Santiago, el niño al que le toca patear. En su mano sostiene un “toco” de unas quince o veinte de figuritas, agarradas con una gomita elástica. Varios de los niños, en un tono de desesperación, gritan “¡yo, yo, yo!” y levantan las manos. Al tiempo que Santiago elige a uno para entregárselas, les advierte: “pero no me roben, eh” . Mientras se prepara a patear, Adrián de segundo comienza a proponer un grito a la tribuna —que también es la fila de futuros pateadores— en busca de desalentar al “rival” : “afuera, afuera” . Los niños que forman la fila, en su mayoría de primer

grado, parecen no escucharlo; estaban entretenidos mirando las figuritas que entregó el pateador. Adrián los mira, y frente a la poca convocatoria generada grita más fuerte. Lucio y Diego dirigen su mirada hacia Adrián, dejan el grupito y se suman al canto, ahora colectivo: “afuera, afuera” . El pateador en cuestión toma carrera, dispara y hace el gol. Mientras festeja a grito pelado, otro patea la pelota bien alto como en una especie de descarga, lo que hace que la bola se pierda en el baño de varones.

Esta distracción me devuelve mi atención a Miguel. Ahora estaba sentado en el suelo contra la pared de su aula y Diana, una de las consejeras de séptimo de aquel año, se sienta a su lado y le habla. La niña parece insistirle con algo, le habla bajito, bien de cerca, como queriendo romper la barrera que los brazos de Miguel formaban sobre su cabeza y sus piernas. A pesar de estar unos minutos hablándole, el niño no responde. Luego de unos instantes se levanta y lo deja solo. Miguel ni se inmuta.

Un grito agudo conduce mi atención al centro del patio. Federico, uno de lxs niñxs de primero, grita y patea a Mabel, su maestra, que trata de calmarlo. Frente a ello, la docente le recuerda “ya te dije que a mí no me pegás” . El niño continúa dando piñas y patadas al aire, mientras la maestra insiste en que se calme. Dudo si intervenir, a lo que se me adelanta Celia, otra de las maestras, que se interpone para intentar calmarlo.

Suena el timbre y descentro mi atención del evento. Un poco conmovida por el suceso, vuelvo mi vista hacia Miguel, que ahora está parado. Observo que, aunque su cara continuaba un poco hinchada y humedecida por las lágrimas, se le dibuja un gesto distinto. Se encontraba hablando con Santiago, que también es compañero de su mismo grado. A pesar de estar a algunos metros de distancia, no necesité de mucho más para comprender a qué se debía tal cambio: a la única figurita que Miguel sostenía preciadamente entre sus manos, su compañero le encima otras dos. Con la rapidez que caracteriza al ritmo del recreo que se escurre, Miguel comenzó a ser rodeado por otros niñxs, que imitaron esta acción. Algunos mazos de grandes alturas se desarmaban para completar el de Miguel, a la voz de “tomá, tomá, tomá” , y así la sucesión de “donaciones” continuaba: “tomá, tomá” . Miguel estaba exultante, parecía incrédulo, miraba las figuritas y frente a la presencia de alguna “valiosa” , la mostraba al resto con una sonrisa aún más grande. Ya con el patio casi vacío y de regreso al aula, Miguel se fue con unas quince o veinte figuritas que rebalsaban en sus bolsillos.

Esta situación me alertó de un punto clave. Me llevó a mirar nuevamente la cantidad de acciones, la mayoría pequeñas, “*micro prácticas*” al decir de Lahire (2006: 142), en la que lxs niñxs sostienen la vida escolar, es decir, la hacen más

vivable para ellxs y sus compañerxs. Como una película que pasa a toda velocidad, reviví varios intercambios que había presenciado donde unxs niñxs consuelan a otrxs niñxs, ayudan a resolver problemas y conflictos entre sí, prestan sus juguetes, ayudan a terminar deberes, entregan sus tareas para que se “copien”, o se detienen a explicarles cómo se resuelve un ejercicio. Lxs niñxs cuidan, dan, muestran, acompañan, inventan y crean de modo colectivo estrategias para atravesar su experiencia escolar de modo exitoso, o al menos no tan penoso.

Asimismo, esta situación me alertó también sobre la multiplicidad de acciones que quedan “perdidas” por aquellas, como el incidente con Federico en el centro del patio, que no solo acaparan la atención del momento, sino también serán objeto de conversación en la sala de maestrxs durante toda esa semana.

Por el contrario, y casi de modo opuesto a que sea por “los accidentes” o incidentes violentos, advertí que era sobre estas acciones cotidianas, casi imperceptibles, que el Consejo de Grado se alzaba y se sostenía como condición de posibilidad para existir y persistir en el tiempo. En este sentido, como trataremos de reconstruir, el funcionamiento de este espacio hacía pie en la voluntad de lxs niñxs de elegirlo como horizonte de construcción. Esto me acercaba a un gesto de ellxs hacia lo común, movimiento que no siempre resulta evocado cuando se habla de infancia, y que demuestra el extendido desconocimiento frente a la sobre exaltación de su carácter “violento” .

La dimensión pública del Consejo: ¿sobre qué se debate?

Para el año 2016, cuando comencé mi trabajo de Campo, el espacio de Consejo General donde se reúnen lxs dos consejerxs representantes de cada grado funcionaba de modo semanal durante la mañana y tenía una duración aproximada de una hora. Si me hubiesen preguntado en este momento “¿de qué hablan?” , les hubiese respondido lo evidente: de las relaciones y conflictos entre lxs niñxs, de los juegos del recreo, de las normas y la organización de actividades en la escuela. Tiempo después advertí que cada vez que enumeraba lo que se discutía en el Consejo, no solo me resultaba insuficiente sino que oscurecía todo otro proceso más complejo que podía percibir, motivo que me mantuvo, durante casi cuatro años, como una de las férreas participantes del espacio.

Advertí que existía una *dimensión pública* del Consejo que coincidía con el proceso de construcción social de esta edad y de los temas de “preocupación infantil” . La apropiación que suele hacerse de la Convención Internacional de los Derechos del Niño participaba también fuertemente en esta orientación. Así, en el consenso de que lxs niñxs deben participar y opinar sobre asuntos que “*los*

afectan” (CIDN, 1989: 14) se han venido construyendo históricamente ciertos temas como pertinentes, al tiempo que se han excluido muchos otros como “peligrosos”, lo que evidencia un proceso de construcción público de “intereses infantiles”, y también de campos de intervención “adecuados a la edad”.

Así, en la reafirmación de ciertos temas, otros se han construido como aquellos “*inadecuados*” para esta edad, dentro de los que “*la política*” cobró importante relevancia (Batallán, Rodríguez Bustamante, Ritta, 2021: 51). De hecho, muchas de las reacciones conservadoras de los últimos años titulados bajo el lema “Con los chicos no”, surgieron frente al supuesto “peligro” de temas entendidos como “políticos”, presentados como amenazantes ante la construcción de unx niñx sin capacidad de discernimiento y ante docentes o adultxs dispuestxs a “adoctrinarlxs”.

Aunque generalmente los argumentos que se presentan, refieren a la “inmadurez” de lxs niñxs para poder distinguir y pensar por sus propios medios, los estudios en el campo de la antropología social, históricamente han debatido estos argumentos. Ya a mediados del siglo XX la reconocida antropóloga Margaret Mead se dedicó a estudiar cómo los asuntos en los que se incorpora o excluye a lxs niñxs y jóvenes no responden, únicamente y como sí afirmaban las corrientes biologicistas de la época, a cuestiones estrictamente asociadas a la madurez o crecimiento y desarrollo de los sujetos (1928/1993). Mead documentó que en otras sociedades no occidentales los asuntos en los que se involucraba a lxs niñxs y jóvenes distaban mucho del proteccionismo que ya caracterizaba a la sociedad estadounidense para mediados de siglo XX. De hecho, la autora muestra en las detalladas descripciones etnográficas a niñxs y jóvenes participando activamente de los funerales, el trabajo, la reproducción de la vida, aspectos que, al menos abiertamente, ya estaban vedados para lxs niñxs y jóvenes estadounidenses de esa época (1928/1993).

En lo que refiere a las temáticas que se abordan curricularmente en las escuelas, en la conformación de nuestro sistema educativo también se fueron delimitando aquellos temas y asuntos en los que, se consideraba, se debía formar a la infancia como sobre los que se debía evitar. Es decir, la institución escolar se consolidó como espacio “para” la infancia, donde la producción de saberes y de técnicas pedagógicas, como ya reconstruimos, han tenido al estudiante principalmente como objeto destinatario y no como activx productox (Batallán, 1992). Asimismo, la incorporación de su participación generalmente se remarca en su sentido “consultivo”, es decir, que entrega información sobre los temas que, se asumen, tienen conocimiento “propio”.

En términos generales, los asuntos políticos tratados en las escuelas por asignaturas como la historia, geografía, ciudadanía y demás, han sido históricamente abordados de modo académico y formal. Del mismo modo, los manuales de estudio que han caracterizado a la enseñanza primaria como parte de la formación docente tradicional realizan una meticulosa selección de determinados conocimientos sobre un tema y predefinen cierto nivel de complejidad, ubicando a lxs niñxs generalmente como merxs receptorxs, y no productorxs de estos saberes (Batallán, 1992).

De este modo, la experiencia del Consejo de Grado contaba con una *dimensión pública* orientada por la generalización de la “convivencia”, como asunto que reúne al debate, y también sobre el sobrentendido de aquellos temas hegemónicamente considerados “propios de la edad”. Era en esta misma dimensión y en respuesta al marco escolar, que las interacciones guardaban un sentido más bien normativo, donde se reafirmaban sentidos altamente sedimentados del “deber ser escolar” que lxs niñxs demostraban conocer en propiedad.

Más allá de ello, en los siguientes apartados me detendré a darle profundidad analítica para complejizar esta dimensión. Por un lado, sostendré que más allá de que los temas sobre los que se invita a participar a lxs niñxs son los socialmente “esperables” para esta edad, en su discusión, debate y tratamiento ellxs tensionaban el supuesto social que les reconoce únicamente legitimidad por tener un conocimiento “próximo”. Por otro lado, también documentaré que más allá que lxs niñxs demuestren conocer, e inclusive reproducir sentidos del orden escolar normativo, es en este mismo acto que elaboraban complejas negociaciones en busca de institucionalizar distintos juegos y actividades de su interés.

En definitiva, me detendré a documentar qué otras cuestiones no tan visibles se van tejiendo y negociando en el Consejo de Grado y, que sostendré, son la que lo mantienen “vivo” como espacio de representatividad.

Sentidos sobre la labor del consejerx: “A Emilio hay que ayudarlo”

Como adelantamos, uno de los asuntos que generalmente se trataba en los consejos tenía que ver con el conflicto entre niñxs o el comportamiento de algunxs estudiantes. De hecho, muchas veces lxs niñxs involucradxs eran citadxs al Consejo con el objetivo de invitarlxs a reflexionar conjuntamente sobre sus acciones, invitaciones que a veces solían adquirir sentidos un tanto “confesionales”.

Si bien la cita de algunxs estudiante o el debate “sobre Fulanitx” eran recurrentes en las reuniones de Consejos, éstos debían pasar un fino proceso de selección: mientras que en el Consejo de Aula sí se esperaba que se trabajen los

“problemas del grado” , en el Consejo General se realizaba un gran esfuerzo por delimitar aquellos temas “de la escuela” que sí merecían ser trabajados de modo colectivo en esta instancia .

Para principios del 2017, a Emilio se lo venía mencionando con recurrencia en el Consejo General, especialmente a raíz de algunos incidentes vividos con él y en relación con “cómo se portaba” . Emilio era un niño que cursaba su primer año, al que en alguna ocasión había visto interactuar y jugar con otrxs niñxs sin que nada me llame la atención de su “comportamiento” . Juan me había comentado al pasar que era el hermano del “mejor alumno” de séptimo y Miriam, la vicedirectora, que Emilio en ese momento sólo se estaba quedando a la mañana porque “no podía sostener” el doble turno.

Aunque a lo largo de los años había presenciado varios Consejos en donde el tema sobre determinadx niñx invitaba a la reflexión colectiva, el tema de “qué hacer” con Emilio una tarde de 2017 me develó la *sustancia política* que los temas del Consejo podían adquirir en su tratamiento colectivo.

Recién comenzaba la tarde y nos reunimos en la biblioteca de la escuela. Si bien las dimensiones del espacio no eran majestuosas, alcanzaba para que formemos un círculo de sillas que se armaba en el espacio vacío que quedaba luego de que se arrinconaban las dos mesas de plástico redondas, que suelen estar disponibles para leer al centro del espacio.

Como era habitual, esa tarde había dos consejerxs representantes de cada grado. Distinguí varias “caras conocidas” : Luciano y Santino, lxs consejerxs de séptimo; Camila y Mauro, lxs consejerxs de quinto; Luana, la consejera de cuarto; Víctor, el de tercero; y Jerónimo, el reciente electo consejero de primer grado. A lxs otrxs niñxs que completaban el quórum no lxs tenía tan presentes, especialmente porque en su mayoría eran lxs consejerxs suplentes, que no solían concurrir todos los encuentros.

En los primeros minutos de sesión el pizarrón ya se encontraba bastante intervenido por Juan que había escrito en imprenta mayúscula y grande “GOLPES NO/ PALABRAS” frente a la preocupación de algunas peleas entre niñxs que buscaba instalar la importancia de “solucionar los temas hablando” . Luego, la discusión se había dirigido hacia Luciano, especialmente sobre una actitud que había tenido con un maestro. Miriam, la vicedirectora, interrumpió para charlar sobre un tema que la tenía bastante preocupada:

—Hagamos el Consejo —en referencia al General— en primero y segundo, porque siempre los nenes de primero y segundo están enojados.

Frente a esta propuesta surgió el “tema de Emilio” , de un modo tan veloz que no llegué a registrarlo con claridad. Juan interrumpió los intercambios y abrió el juego a todxs lxs presentes:

—Nosotros tenemos que ayudar a Emilio.

Quien intervino directamente fue Luciano, que iba al mismo grado que Facundo, el hermano mayor de Emilio:

—A mí me odia porque le digo que vaya a la fila. Lo que pasa es que todo el tiempo quiere estar con Facundo —y concluyó—. Para mí, no está bien educado Emilio...

Frente a esta afirmación, un niño que no logré identificar levantó la mano y volvió a retomar la propuesta de Juan.

—A Emilio hay que ayudarlo.

Luana, la consejera de cuarto año, levantó la mano y sugirió algo que en otras ocasiones se había hecho con otros niñxs y que algunas maestras consideran valioso de la experiencia del Consejo:

—Hay que buscar un modo de meterlo en el Consejo...

Miriam les volvió a aclarar cuál era el problema al respecto:

—Emilio no puede aguantar hasta la tarde —dijo, haciendo referencia al horario en el que se realiza el encuentro.

—Emilio me tiró la cartuchera —dijo Jerónimo, el consejero de primero, quien era de los pocos que levantaban la mano y esperaban a que se les diera su turno para hablar. El tono de acusación sobre Emilio evidenció cierta tensión subrepticia en el que la conversación vacilaba.

—Lo que pasa que hace cosas porque no se puede aguantar —le contestó Miriam, agregando una explicación que buscaba justificar el proceder de este niño.

Inmediatamente fue interrumpida por Mauro, el consejero de quinto, que directamente hablándole a Jerónimo le dijo:

— ¿Te puedo dar un consejo? Podes tener la cartuchera cerrada.

—Hay cosas que Emilio no puede controlar, ahora recién está pudiendo hacer la fila —insistió Miriam, en lo que entendía era una particularidad sobre este niño.

La sucesión de interpretaciones sobre lo que le pasaba a Emilio se mezclaban con cierto tono de acusación hacia él y hacia quienes “lo educan” . En las explicaciones que eran ofrecidas por la docente, se buscaba apaciguar este tono, al tiempo que se orientaba a comprender qué sucede con este niño, explicaciones que son acompañadas o contradichas por algunxs consejerxs. Dichas interpretaciones se organizaban, principalmente, a partir de relatos de corte psicológico, que junto con muchas otras explicaciones similares dadas sobre otrxs estudiantes, evidenciaban el peso que esta disciplina tienen en el espacio escolar para enunciar y etiquetar sobre lo que sucede allí, especialmente en la explicación de dónde radica el problema.

Lo agregado por Miriam generó que Luana trajera a debate lo que una de sus maestras les suele decir:

—Magdalena nos dice que los de segundo ciclo nos tenemos que responsabilizar por ser los más grandes de la escuela. Hay cosas que ya sabemos, que los chicos que son nuevos en la escuela no saben, y les podemos decir.

—Emilio en Educación Física se ponía agua en la boca y escupía —insistía en la acusación Jerónimo.

Mauro lo interrumpió, y ya sin responder al comentario de este último, sugirió:

—¡Tengo una idea! Que alguien de primer ciclo como que intente ser su amigo. Es decir, que alguien se vuelva más cercano y pueda ayudarlo.

—¡Muy buena idea! —enfaticó Juan.

—Muy interesante lo que planteás —reforzó Miriam, al tiempo que les ofrecía una interpretación nueva sobre el asunto que va en línea con el planteo de Mauro:

—Emilio adoptó a un adulto como su referente ... A ver, ¿alguien sabe quién es?

—¡A la bibliotecaria! —agregó un niño.

—Exacto, a Gisel, la bibliotecaria de la mañana —y se volvió a Mauro—. Vos tenés razón, que además de Gisel, pueda ser algún compañero.

La propuesta de Mauro trataba de adaptarse a las “posibilidades” de Emilio. A su vez, Miriam ofrecía una información sobre “un referente mayor” que Emilio había tomado y que también fortalecía la idea propuesta por Mauro. Así, la conversación se va entrelazando en el Consejo donde se refuerzan y retoman ciertas ideas, mientras que otros comentarios son dejados de lado. En este proceso se conforma una suerte de “discurso público” en el que se orientan y resaltan ciertas interpretaciones e ideas en busca de una nueva solución o, al menos, complementan las más institucionalizadas, como la asistencia de la psicopedagoga —la que también, vale aclarar, acompañaba a Emilio y su familia.

Juan intervino para retomar algo que se desprendía de la propuesta de Luana en relación a “el lugar de los mayores” y agregó:

—Sí, yo venía pensando la idea con esto de que los chicos de séptimo puedan ser tutores de los más chicos.

—Bueno, el otro día se generó eso —agregó rápidamente Miriam—. Cuando un nene de primero que estaba en el baño y no quería salir, yo lo llamé a Santino —consejero de séptimo que estaba allí presente—, y él se le acercó, le habló y el nene respondió, gracias a él que lo sacó.

Frente a esta descripción un consejero pidió “un aplauso” para Santino. Todos aplaudimos y mientras varios niñxs insistían “un aplauso para Santi” él los miraba y les dirigía una sonrisa como si fuera en agradecimiento.

Luego de que los aplausos cesaron, Juan agregó:

—A mí me gustó como asumió el tema de la votación séptimo. Esta buenísimo que puedan asumir responsabilidades.

Este comentario reforzaba el lugar de “séptimo”, que había coordinado las votaciones de consejerxs durante ese año, una tarea que años anteriores realizaba Juan con ayuda de las maestras y la conducción.

La conversación volvió a girar en torno al asunto de Emilio. Se debatía respecto a que séptimo no sería el mejor año para acompañarlo por la presencia del hermano mayor en ese curso.

—Que vaya con uno de sexto —agregó Luana.

—El tema de la idea está bueno, pero depende con cuáles —agregó Camila con cierto tono de duda, en referencia a qué niño sería el tutor.

Mauro sumó a esta idea y ofreció una interpretación sobre las cualidades de tal acompañante y sobre lo que implicaba esta tarea:

—No quiero sonar pesimista o algo por el estilo, pero primero el chico que sea elegido debería tener mucha paciencia, y ese chico también perdería horario de clase...

—Para mí esta bueno que lo hagan los chicos de sexto y séptimo juntos —afirmó Camila, como encontrando una solución.

—Sí, esta bueno —agregué yo ante su propuesta.

Juan trató de instalar una distinción respecto a un asunto que ya había surgido en otras ocasiones y que Mauro había mencionado con preocupación:

—Bueno tenemos que pensar que no se está perdiendo clase, sino que ayudar a un otro también es aprendizaje. Pensemos de qué modo sexto puede hacerlo —concluyó.

—Santino ya es un referente de un nene de primero —reforzó Miriam.

En ese momento, Jerónimo, en un tono diferente a las anteriores intervenciones agregó:

—Yo hoy lo quise entretener y no pude...

Fiorella, la secretaria de la escuela, que hasta entonces venía solamente escuchando con atención, dijo:

—Esto que pasa con Emilio también podemos hacerlo con compañeros de grado. También podemos emplear la paciencia e intervenir en el grado —y concluyó—. Digamos, Emilio es uno, pero en cada grado se puede trabajar.

La idea de Juan tomó carácter de “propuesta” a propósito de lo traído por lxs mismxs chicxs. Resulta sugerente que la iniciativa instaló ciertas dudas y comentarios que empezaron a girar en torno al debate de quiénes podrían ser tutores, y qué “cualidades” debería tener quien ejerciera o ejerza esa función. En

las interpretaciones resaltaba la relación de cuidado y de cierta responsabilidad condensado en la idea de “tener paciencia” . En el mismo intento por definir qué supone ser tutorx, el consejero de primero, el cual venía agregando comentarios acusatorios, modificó esta orientación y sumó un comentario en continuidad con cierto tono de protección que se percibía, “lo quise entretener” , un impulso que también se desprendía de una intervención de Mauro: “como que intenté ser su amigo” . Este asunto, que también se mezclaba con lo que supone ser “unx buenx compañerx” , en el Consejo se orientaba hacia una tarea de protección y cuidado sobre el niño en cuestión.

El debate hizo que surgiera un comentario sobre otro niño:

—¿Cómo están haciendo el trabajo con Fabricio en sexto? —preguntó Miriam, mirando a las consejeras de sexto, en referencia a un niño que está acompañado por una maestra integradora en ese grado.

—Está mejorando —dijo Camila

—Hoy Fabricio vino con dos helados —luego precisaron que eran unas antorchas de cartón que se usaban para una obra de teatro— y se los dio a Nehuén y a Fermín, pero justo lo agarró Celia [maestra] —contó al grupo Luana.

Frente a esta situación Juan les repreguntó a todos:

—¿Qué intervención podrían hacer ustedes como consejerxs?

—Le saco las antorchas —respondió Santino con un tono directo.

—No hay que contradecirlo —agregó otro niño.

En lo que parecía buscar otra solución, Juan les planteo que la idea no era “ponerse en el lugar del maestro” :

—Claro, retarlo sería mucho —agregó Camila, reforzando la propuesta de Juan.

—Sí retarlo, no —dijo Luciano en un tono más pensativo.

—De repente pueden agarrar lo que les da —en ese caso las antorchas— y le dicen “bueno, bueno” y se lo llevan a la maestra... —les sugirió Miriam.

—No, no creo que sea bueno eso —respondió en un tono bastante directo Luciano—, porque le estás enseñando que te puede dar las cosas, eso me parece incorrecto...

—Bueno, está bien lo que vos decís, pero... —la explicación de Miriam se pierde en la superposición de voces.

La pregunta de Juan abrió el debate sobre lo que supone ejercer el cargo de “consejero” . Esta enunciación no solo buscaba una alternativa a lo que puede ser la intervención de unx maestrx, sino que también a la de “cualquier estudiante” . A su vez, instalaba una responsabilidad, al menos para mí, “inédita” en relación con “ser consejero” , y abría una pregunta sobre lo que implica ejercer una “función

pública” , como una vez Miriam definió en un Consejo, un papel ciertamente poco conocido para el campo escolar tradicional.

Otra cuestión que también es pertinente resaltar es que el desacuerdo que enunciaba Luciano frente a la solución dada por Miriam evidenciaba cómo en este espacio algunas de las preguntas toman un fuerte carácter abierto, de horizonte que deja en suspenso la resolución de una respuesta predeterminada, tensionado así el tradicional reforzamiento del “saber” de los docentes, y la ignorancia de los estudiantes. De hecho, también el marco de este espacio permitió que un estudiante pueda desestimar abiertamente lo sugerido por la vicedirectora, un aspecto que como analizamos en los fundamentos que finalizaron los tribunales infantiles de Florencia Fossatti, puede resultar sumamente amenazante. Más allá de que este tipo de situaciones no eran muy recurrentes en el espacio de Consejo, donde las relaciones sostienen cierta formalidad, el surgimiento de este disenso evidencia de qué modo la emergencia de preguntas “verdaderas” (Gadamer, 1988: 440), enmarcadas en este espacio, pueden generar la apertura a la a una reflexión colectiva.

Volviendo al asunto de lo que implica ser consejero, este intercambio me abrió más pistas sobre esta “función pública” y las implicancias “inesperadas” que este cargo parecía tomar.

Otro punto también interesante que surgió en este allí fue la asociación de la figura del maestrx como alguien con la potestad de “retar” , acción que se sustenta en la autoridad de su cargo y en su condición de adultx. En lo que refiere al lugar del consejero, entonces, éste apuntaba a la creación de un lugar novedoso en donde, a diferencia de otras relaciones, predominase la horizontalidad entre pares.

El Consejo estaba llegando a su fin y Juan les propone:

—En algo que no nos pusimos de acuerdo, y es en cómo intervenimos... Porque algunos levantan la mano y otros por acá —indirectamente señalando a lxs chicxs de los grados más grandes— directamente hablan. Decidamos cómo vamos a hacer.

—Para mí tenemos que entrar cuando tenés lugar, porque no somos tantos... —propuso Luana.

—Es verdad, como somos poquitos tenemos que tratar a ver si así podemos hablar, sin pisarnos, pero sin levantar la mano. Lo podemos pensar para la próxima... —dijo Juan.

—Sí, para mi estaría bueno ver qué es lo que dice 1º y 2º, y así... —propuso Camila.

—Está bueno, igualmente ahora dijimos que lo que trajo Luana va a ser una de las cosas que vamos a trabajar.

Juan prosiguió dirigiéndose a todo el Consejo y les preguntó:

—Ahora a ver, digan: ¿qué es lo que llevarían cada uno a su grado?

Esta pregunta responde a cierta demanda que en más de una oportunidad Juan manifestó sobre lo que algunas docentes les piden respecto a que “cuenten lo que se habló en el Consejo” . Lxs niñxs fueron respondiendo superponiéndose:

—Que cuando un compañero hace algo mal ayudarlo —agregó una niña.

—Ayudar a Ernesto —sintetizó Camila.

—Bien, sexto grado igual se tiene que llevar algo... —dijo expectante Juan.

—Sí, lo de pensar de ayudar a los nenes más chicos —respondió Camila.

Uno de los consejerxs de primer grado levantó la mano y dijo:

—Los de primer ciclo también pueden ayudar.

—Sí, entonces en primero pueden intentar socializar mucho con él —sugirió seguidamente Luciano.

—Tratamos de hacer juegos con él, pero se va... —volvió a decir Jerónimo, el consejero de primero.

—En el recreo lo veo muchas veces jugando solo —le refutó Luciano.

—Bueno, interesante que pensemos algunos juegos para jugar en los recreos...

—propuso Juan, en lo que parecía buscar una alternativa.

Hacia el final del Consejo se vuelve a reforzar que Emilio “no puede” . Frente a ello, las estrategias que se elaboran van desde pensar el acompañamiento de quienes son sus pares, como del lugar de los “tutores” . A diferencia de la propuesta de los tutores, que en algún punto continúan reforzando la jerarquía por “edad” , el consejero de primero apuesta por lo que pueden hacer “los pares” que estaban quedando excluidos. En este movimiento, Víctor, el consejero de tercero, trae una observación y una valoración que rompe con la generalidad del perfil de Emilio como de que “no puede hacer nada” , sino que respondía a reconocer algo que sí puede hacer en lo que se lo veía “muy tranquilo y trabajando” :

— Un día fui al grado de primero en clase y lo vi a Emilio jugando con plastilina, muy tranquilo y trabajando —agregó Víctor, que hasta ese momento se había mantenido en silencio.

—Va mejorando —dijo Fiorella, la secretaria.

—Algunas cosas no puede —reforzó con un tono de cierto pesar Víctor.

—También lo podemos ayudar todos, capaz [...] puedan ayudar —concluyó Jerónimo.

El sonido estridente del timbre instaló un nerviosismo en la sala que Juan apaciguó diciéndoles que pueden salir al recreo, acto que da por finalizado el Consejo.

Para concluir, me interesa resaltar de qué modo frente a la premisa de “ayudar a Emilio” se abrió a la institucionalización de una propuesta como la de lxs “tutorxs”. En este proceso, la labor de ciertxs chicxs, inclusive de aquellxs como Santino, a lxs que les “costaba seguir las normas”, fue reconocida y valorada. Esto me advertía que, más allá de que en este espacio se trate con un “caso particular” y orientado por un tratamiento con una fuerte carga “psicologicista” y de “*autoreflexión*” (Dussel,2005: 1113), no quedaba reducido a ello. Como más de una ocasión también presencié, en el marco enunciativo colectivo que le otorgaba el Consejo General, su tratamiento particular se tensionaba y permitía abrir a la pregunta sobre la “función pública” del consejero.

Así, reflexionar sobre las prácticas propias y de otrxs no solo adquiere los ya advertidos sentidos disciplinadores, sino que también su tratamiento público asociado a “buscar una alternativa” orientaba a reconocer prácticas invisibilizadas, como mencionaba Víctor, y que tensionaban las construcciones totalizantes sobre lxs sujetos y permitían reconocer alternativas para volver la mirada sobre lo que Emilio sí podía hacer.

Finalmente, tanto en el debate que implica pensar la acción humana propia y de otrxs, como en la tarea de legislar lo común, las reflexiones y las propuestas que se presentan en el Consejo, como las deliberaciones y debates que surgen, rompen con el inicial cercamiento de los temas a los “asuntos de infancia”. Así, si bien lxs chicxs hablaban “sobre Emilio y su comportamiento”, la conversación giraba en torno a deliberaciones profundas que remiten tanto al desempeño de su rol público como consejerxs y su participación allí, como también a la organización escolar en general. De est modo, lxs niñxs no solamente enuncian en este espacio sobre lo que supuestamente se les reconoce saber, sino que allí también argumentan, elaboran reflexiones, discuten y tensionan sentidos sociales construidos en el marco de inteligibilidad que ofrece el Consejo. De hecho, muchas de las acciones que aquí se objetivan son las que, como ya documentamos, lxs niñxs desplegaban en pos de sostener la vida de escuela: acciones como “yo lo quise entretener y no pude” o “tratamos de hacer juegos con él, pero se va”, acciones que logran objetivarse en este espacio y adquirir un sentido público, y como tal se convertían en objeto de reflexión y también de valoración colectiva, lo que permitía tensionar la generalizada idea de que “los chicos solo molestan”.

Los juegos del recreo: los términos de la disputa

En la división de los tiempos de la escuela, el recreo es el momento de esparcimiento donde lxs niñxs se distienden de muchas de sus tareas y

responsabilidades como estudiantes: la prolijidad, el silencio, la escucha atenta a un docente, etcétera. Esto no supone que en el recreo no haya reglas explícitas e implícitas. Las interacciones son controladas y restringidas, no solo por la presencia continua de las docentes, o inclusive por la lógica del campo de juego, sino también, porque es uno de los momentos fuertemente discutidos en el Consejo.

Con el tiempo descubrí que la incorporación del debate sobre “el recreo” en el Consejo, en términos políticos, suponía mucho más que un simple procedimiento formal de establecimiento de normas, sino que implicaba habilitar a que lxs docentes pudieran incidir más directamente sobre este campo. Las investigaciones que se han detenido en el análisis de los juegos en el recreo, enfatizan que, por lo general, lxs adultxs desconocen a qué juegan lxs niñxs; de hecho, los juegos pueden inclusive perpetuarse por décadas sin que lxs docentes conozcan siquiera de su existencia (Armitage, 2005). La disposición arquitectónica de los patios de las escuelas cumple un rol fundamental en las posibilidades de ocultamiento y también, como veremos, en los modos en que los juegos son jugados⁸⁰. En este sentido, abrir al debate sobre el recreo requiere una serie de estrategias, decisiones y movimientos por parte de lxs niñxs para poder jugar a los juegos que les interesan, sin que su institucionalización implique una modificación sustancial de su sentido.

El terreno de los juegos, el recreo y su regulación en el marco del Consejo se convierte, entonces, en uno de los principales escenarios en los que toman cuerpo ciertas tensiones, desacuerdos, desoídas y también consensos entre niñxs y docentes, y que le dan sustancia a la vida política de la escuela.

Las negociaciones en torno a la incorporación de nuevos juegos

Durante todos los años en los que desarrollé mi trabajo de campo, el debate por la incorporación de juegos nuevos o “prohibidos” era recurrente. La incorporación de un juego requería no solo la elaboración de normas y reglas, sino que, para su efectivo establecimiento, lxs niñxs debían elaborar argumentos válidos para su aprobación, y que así estos convertirse en “los juegos acordados en el Consejo” .

El primer año que ingresé a la escuela había un juego que era constantemente mencionado por lxs niñxs. Los nombres eran variados, muchos le decían “el juego de la botellita” , “botella challenge” o “el reto de la botella” . En algunas

⁸⁰ La Escuela N° 37 es una escuela que tiene una disposición clásica “en claustros” , y que acarrea fuertemente una tradición disciplinaria del espacio. Compuesta por un patio central al que se acceden a casi todos los espacios de la escuela. Esto hace que sean escasos los espacios que están por fuera de la vigilancia adulta, requiriendo que los niños deban buscar distintas estrategias cuando quieren sortear esta mira.

ocasiones vi a grupitos de niñxs jugando en distintos rincones de la escuela, sentadxs en el suelo, con una actitud corporal similar a la que usan para jugar con las figuritas o con las bolitas.

El juego consistía en llenar con agua un cuarto de una botella de gaseosa, generalmente de medio litro, cerrarla y lanzarla al aire para que gire en sí misma, en un movimiento parecido a “cara o cruz”, con el objetivo de que caiga “parada”. En un Consejo me enteré que se trataba de un juego que se viralizó por Internet, como también sucedió con otros juguetes como el *spinner* —un objeto de tres astas que gira sobre sí mismo— y el *slime* —una especie de goma que lxs niñxs solían elaborar de forma “casera” con jabón de ropa y detergente.

En una asamblea general de toda la escuela que se realizó a fin de año, me enteré que el juego de la botellita estaba prohibido. A diferencia del Consejo, que tiene un funcionamiento regular, las asambleas se realizaban de modo más esporádico en la escuela, generalmente a comienzos, a mediados y a fin de año, con el objetivo de que todos los grados se reúnan a pensar, debatir e informar aspectos generales de la escuela. Esta iniciativa se presentaba como complementaria al Consejo y permitía que todxs lxs niñxs, y no únicamente lxs consejerxs, se reuniesen a pensar iniciativas para toda la escuela⁸¹.

En diciembre de 2016 me invitaron a presenciar la asamblea de cierre del año. A diferencia del momento del Consejo, que solía desarrollarse en la sala de informática o en la biblioteca, la asamblea se esparcía por toda la escuela. Esta se organizaba en pequeños grupos que contaban con varixs representantes de cada grado, y eran coordinados por las distintas docentes. Cada grupo, a su vez, estaba en cargado de discutir sobre algún tópico particular.

Cuando llegué a la escuela, luego de recorrer algunos grupos decidí detenerme en el que coordinaba Leonor, la entonces maestra de quinto grado, que estaba parada escribiendo en una cartulina con un fibrón “Los derechos del niño”. Luego de su habilitación para quedarme, me senté con lxs niñxs a escuchar y tomar nota de lo que hablaban. Aunque en un principio el intercambio venía dado en términos más pedagógicos sobre qué eran los derechos del niño, rápidamente Leonor dirigió la pregunta hacia lo que pasaba en la escuela y les preguntó:

- ¿Qué derechos creen que no hay?
- Derecho a jugar a la compu —dijo un primer niñx.
- El juego de la botellita —agregó otrx.
- Correr. No se puede, pero lo hacemos igualmente —remató unx tercerx.

81 Si bien todos los grados tenían su propio Consejo de Aula, en ellos se solían tratar temas específicos de los grados, y muy ocasionalmente se debatían asuntos generales de la escuela.

Entre idas y vueltas, la docente se volvió nuevamente al grupo:

—¿Cómo creen que se puede solucionar? —dijo, en referencia a que lxs niñxs corrían “igual” .

—Para cambiarlo, encarcelar a los que se portan mal —agregó uno de lxs niñxs en tono serio.

— El rinconcito de los castigados —sintetizó otro.

Los comentarios, que reactualizaban la lógica históricamente punitiva en el espacio escolar, también se asociaba probablemente a aquello que lxs niñxs creían que debían responder. Así, en busca de romper con ello y en la valoración de la orientación dada por mismo espacio de la Asamblea como del Consejo, la docente trató de orientar con otra solución:

—Para revertir hay que respetar las normas ... Correr acá no se puede. ¿Cómo hacemos?

—Si corrés, te rompés la cabeza —agregó un niño, en un tono que parece recrear la “amenaza” de esta acción.

—Por ejemplo, a mí me encanta patinar, quiero patinar todo el tiempo. ¿Se puede? —preguntó la maestra, dando una ejemplificación, y sin esperar respuesta concluyó— ¿Es este el lugar para correr?

La pregunta quedó sin ser respondida directamente, pero en la interpretación de lo que parecía ser el sentido del comentario, un niño hizo una propuesta volviendo a traer el asunto del “juego de la botellita” que había quedado resonando:

—Con el juego de la botellita se puede establecer otro tipo de reglas por ejemplo cuando uno va tirar se alejan, así no sufren un accidente.

—Hacerlo en un lugar apartado, marcado con aros—agregó otro niño.

Parte de la prohibición de este juego solía explicarse por el riesgo de que la tapa de la botella saliera disparada por la presión que se produce en la caída y pudiera lastimar a algún niñx.

Mientras el intercambio se suscitaba, Adriana, la directora que estaba circulando por los distintos grupos, se detuvo a escuchar. Frente a lo sugerido por lxs niñxs, interrumpió y planteó:

—Hay que armar un lugar, a ver si entre todos podemos armar una norma y pautar, y así se puede jugar.

Este comentario, que en el momento también interpreté podía estar reforzado por mi presencia, la que en ese momento aún era novedosa, fue retomado por Leonor en busca de volver a analizar la situación:

—¿Cuál es la diferencia entre jugar a las carreras y jugar a la botellita?

—Muy bueno lo que dice la seño, a ver si se dan cuenta de la diferencia

—reforzó la directora.

—Que correr provoca accidentes —respondió un niño.

—La botellita... A ver, ¿con qué otros juegos que no había en la escuela se pueden comparar? —preguntó nuevamente la maestra, expectante.

Lxs niñxs iban respondiendo simultáneamente:

—Penales.

—Manobol.

—¿Y qué hicimos para incorporarlos? —les preguntó Leonor.

—Un espacio en el patio —respondió un niño.

—Un afiche —agregó otro.

Finalmente, la maestra concluyó:

—A ver si el año que viene lo podemos reglar, para incorporar juegos sectorizados en el patio.

Los temas sobre juegos o actividades que estaban “prohibidas” en la escuela emergían constantemente en los Consejos tanto de Aula como en el General. Discutir sobre estos juegos eran una oportunidad para poder incorporarlos de modo “público”. En el intercambio se reconocía el esfuerzo de la docente porque lxs niñxs pudieran “distinguir” qué juegos o acciones eran “negociables” y cuáles, por su “peligrosidad”, no podían ser discutidas. Así, en términos discursivos, los “accidentes” funcionaban también como un límite de aquello que era negociable y aquello que no tenía opción de ser incorporado.

Incorporar un juego viene acompañado de un proceso de reforzar la valoración de la construcción de normas compartidas. En este proceso, lxs niñxs identifican claramente que hay acciones que están prohibidas en la escuela y su alcance se encuentra lejos de la posibilidad de negociación como es “jugar a la compu” o “correr”. Más allá de esto, estas declaraciones, aunque condensaban una expresión de deseo, simultáneamente actuaban como un intento por ampliar los márgenes de la discusión frente al resquicio que se ofrece.

En este marco, el “juego de la botellita” entraba dentro de los juegos “viables” de ser adaptados al espacio del patio escolar, aunque, como bien señalaba Adriana, luego de que este se “norme y pauté”, como había pasado, por ejemplo, con el deseo de “jugar al fútbol”, y que terminó adaptado a “los penales”.

Este intercambio también dejaba distinguir de qué modo las conversaciones enmarcadas allí muchas veces reforzaban un orden normativo, que “fortalecía” la construcción y “valoración” de una escuela “ordenada”. Sin embargo, la “incorporación de un juego” no era una negociación que se resolviera de un día para el otro, sino que adquiría una temporalidad mayor en donde también se desarrollaban intercambios, en donde el “deber ser” también podía ser retomado

por lxs niñxs para marcar algunas “fallas” de la escuela, y donde cargar de legitimidad sus argumentos.

Una tarde, Luciano, el consejero de séptimo durante 2017, planteo esta “promesa incumplida” del Consejo:

—Perdón que cambie de tema, pero el año pasado habíamos dicho que íbamos a poder jugar al reto de la botella y a otro juego más, que era de pasarse la pelota. No me acuerdo como se llamaba... —dijo mirando a Santino.

—¿El loco? —le respondió el niño, tratando de “adivinar” .

— No, uno que era de pases, con la pelota del Manobol... —dijo pensativo Luciano.

—¡Ah, sí! —exclama Santino— “Que no se caiga” .

Uno de ellos dos comentó que la maestra Marcela, que casualmente estaba presente, hacía unos días, durante el “poscomedor” —una especie de recreo que tienen luego de almorzar— les había sacado la pelota mientras jugaban.

—Ustedes no supieron explicar bien el juego, y lo que estaba permitido es el Manobol —agregó Marcela, respaldándose en la decisión del Consejo.

—¿La inquietud [de incorporar los juegos] es de varios grados o solo de séptimo? —preguntó Miriam, en lo que parecía un intento por deslegitimar el pedido.

—Mmm... Sólo séptimo, creo —agregó pensativo Luciano. Fue interrumpido inmediatamente por Santino que se adelantó a aclarar.

—No, creo que otros grados también —en lo que me parecía una lectura rápida de la situación por no perder argumentos y fuerza “representativa” .

—Yo tengo que intervenir casi siempre durante el poscomedor cuando juegan al Manobol, porque si bien hay un área, la pelota se termina saliendo del área y todos van a buscarla. Son como cuatro atrás de la pelota, y ahí se arma lío —agregó la docente, un poco molesta.

—Sí, pero este juego —en relación al “Que no se caiga” — tiene eso de distinto [al Manobol] porque como es un juego cooperativo, dejamos pasar la pelota, entonces no conviene correr atrás —agregó Luciano con un tono bastante seguro.

—Es interesante lo que dice Luciano de pensar en juegos que sean cooperativos, y no de competencia. Por ejemplo, el juego del nudo. Es un juego donde nadie gana, es en equipo. Bueno, votemos si quieren quiénes les parece bien que los de séptimo pauten el juego —dijo Juan dando por finalizado el debate entre maestra y niño.

Todos lxs niñxs levantan la mano y por unanimidad se decide que sean lxs chicxs de séptimo lxs que reglen el juego. Seguidamente, la conversación se desvía a algunos conflictos entre niñxs, y nuevamente Luciano volvió a traer el tema:

—Del Juego de la botellita hay que establecer las normas, nosotros las habíamos hecho con la señorita a fin de año, pero no se hizo nada todavía...
—dijo, insistente.

Se comenzó a comentar que hace tiempo no los ven jugando o pidiendo por el juego de la botellita. Y Luciano concluyó:

—Sí... Como que era del año pasado... Quizás pasó de moda.

Si bien a lo largo de los diez años muchas cuestiones han sido regladas por el Consejo, no existe un tratamiento y seguimiento estricto de todos los asuntos, sino más bien noté que los temas solían traspasar eran lo que lxs chicxs insistentemente llevan. Asimismo, la insistencia de Luciano por pautar el juego de la botellita —del que no pude distinguir si radicaba más en su efecto de “marcar” una falla— aunque no logró instalarse por lo que parecía falta de un interés colectivo que lo sustente, sin embargo, sí permitió establecer la importancia de aprobar otro juego como era “Que no se caiga” . Así, pude reconstruir de qué modo la insistencia por parte de lxs niñxs resultaba fundamental en el seguimiento y crecimiento de los asuntos y, especialmente, de qué modo hacían uso de los “argumentos legitimados” para instalar juegos de su interés. Ante el resguardo de la docente de que “el juego que estaba permitido era el Manobol” , lxs niñxs insistían para que el juego sea incorporado por lo que presentan fundamentos que, saben, serán bienvenidos en este espacio; por ejemplo, remarcar que se trataba de un “juego cooperativo” , un argumento que recurrentemente Juan sugería como valioso.

En el intercambio lxs niñxs elaboraron rápidas estrategias argumentales, que se fueron tejiendo colectivamente entre otrxs consejerxs, inclusive a partir de lecturas subrepticias, y que demostraron el conocimiento y manejo de retórica que lograra la aprobación del juego deseado. Asimismo, ante la insistencia de Luciano sobre “la falta” de reglamento del juego de la botellita, advertí otro asunto clave: el paso del tiempo. Los juegos, como muchas de las cosas que suceden en la escuela, “pasan de moda” . Y si bien esto demostraba la necesidad de que la incorporación de los juegos no se aletargue, por otro lado, marcaba un punto sustancial de la legitimidad del espacio de Consejo: la necesidad de que acompañe el ritmo cambiante y vívido de las relaciones escolares.

Varios de los estudios en relación con los espacios de consejo de convivencia, como ya introducimos, analizan que en su desarrollo se siguen sosteniendo las jerarquías de los docentes y no se logran revisar aspectos vinculares importantes (Núñez y Litichever, 2005; Litichever, 2014). Como he tratado de reconstruir hasta aquí, detenernos en cambios tan “visibles” puede terminar opacando otros

procesos que se van tejiendo de modo silencioso, pero no por ello menos profundo en las relaciones entre estudiantes y docentes en espacios de organización colectiva.

El Consejo no solo alojaba objetivos docentes heterogéneos, algunos más movilizados por que lxs niñxs “incorporen las normas” y otros más interesados por generar instancias de encuentro “más horizontales”, sino que este espacio atravesaba momentos donde su desarrollo se rigidizaba, se volvía más normativo y reforzador de cierta moralidad, y otros donde se abrían al desarrollo de reflexiones y preguntas que, en definitiva, apuntaban a reconocer el carácter construido de tal orden. En esta fluctuación, que a veces se daba en un mismo encuentro, lxs niñxs iban buscando y encontrando resquicios para plantar sus deseos —los que a veces conquistaban y otras tantas perdían legitimidad.

Generalmente, los intercambios en el espacio del Consejo, así como en muchas otras instancias de la vida cotidiana escolar, no se despliegan en un plano de pública confrontación. Lxs niñxs conocen y son conscientes de su lugar de subalternidad en la escuela y en el mundo, y es generalmente por este conocimiento que sus demandas también son presentadas, muchas veces, de un modo sutil (Rockwell, 2011), el cual desafía a la investigación etnográfica.

A diferencia de Luciano, que era un consejero que solía presentar los temas con cierta contundencia y a veces confrontación, Mora, la consejera de quinto grado, era una niña cuya voz no solía escucharse mucho en el Consejo. Una mañana, el comienzo del Consejo estaba bastante bullicioso. Adriana le dirigió una mirada a Juan y le dijo:

—Juan, es verdad que están hablando, pero es porque están leyendo todas las cosas que trajeron de los grados.

Inmediatamente se hizo un silencio y Mora aprovechó para pronunciar, en voz baja, una preocupación que la tenía alerta:

—Nuestro grado está exigiendo...

Pero antes de que lograra terminar de enunciar la frase, fue interrumpida por Juan, que propuso hacer un juego para “entrar en calor”. Luego de esta actividad, el Consejo se inició hablando de otro tema. Adriana estaba frente al pizarrón anotando algunas cuestiones del tema que se trataba, cuando Juan miró a Mora y le dijo:

—Mora, vos querías decir algo.

—¿Lo que había dicho antes? ¿Al principio?

—Sí —le confirmó él.

Mora comenzó a hablar en un tono muy bajo de voz que no lograba escucharse.

—Habla más fuerte —le dijo Adriana desde el pizarrón.

Mora retomó parte de una conversación que se había dado antes de que comenzara formalmente el Consejo, en relación con el uso de los juguetes por lxs niñxs del segundo ciclo.

—Que lo de los juguetes ... Si se puede jugar, los de quinto grado... ¿Sí podemos jugar?

—No —respondió Adriana en un tono fuerte y seco, pero luego realizó una breve pausa. La miró nuevamente, y continuó en un tono más suave—. Habíamos dicho que no, que era sólo para primer ciclo. En todo caso podemos revisarlo y pensar si podemos hacer algo para que los de segundo ciclo también jueguen, pero estás planteando dialogar otra cosa.

De ese modo, Adriana dio por finalizado ese tema. Cuando el Consejo terminó, me quedé con ella. Miriam y Juan intercambiando sobre lo que se había discutido, y en ese momento comentó:

—Surgió de vuelta el tema de que los más grandes quieren jugar con los juguetes de primer ciclo —nos miró risueña y dijo—. ¡Qué grandulones! —y continuó— Quizás se puede pautar las normas, no sé, una vez por semana...

—Sí, igual ahora cuando vean los juegos que entraron... —dijo Miriam, abriendo los ojos y mirando hacia abajo, gesto que interpreté como que quizás estos despierten más demanda.

Adriana me miró y me puso al tanto:

—Porque llegaron unos juegos que los van a venir a enseñar del Programa “Recreo en movimiento”, que es por el proyecto de alimentación saludable.

—Sí, y lo bueno es que dejan los juegos, los materiales —agregó Miriam, con cierta emoción.

Mora plantea en un tono de pregunta, con una voz casi inaudible, una “exigencia” de su grado, la cual es en principio denegada por la directora pero que posteriormente es llevada a consideración. Un planteo que la niña realiza en un tono de premura ante la directora de la escuela, pero que adquiere una fuerza particular por realizarse en el marco del Consejo.

En varias ocasiones que volví sobre este intercambio registrado me pregunté si mi presencia allí podría haber sido determinante en esa resolución. Sin embargo, analizándolo con otros intercambios en el Consejo, noté que posiblemente esa “presión”, que quizás instó al cambio de tono de Adriana, estuviera dada por varias condiciones y no exclusivamente por mi presencia, la que probablemente también accionó en este sentido. Más allá que el pedido de Mora no refería, en términos concretos, a un aspecto muy disruptivo, si se enunció como la posibilidad de torcer, no solo lo que se “había dicho” alguna vez, sino de tensionar la modalidad unidireccional de la resolución de los asuntos escolares, ganando densidad como acción política.

Ya esa misma mañana al comienzo del Consejo, Marcela, la maestra de séptimo, que tenía ganas de participar, dijo: “Hoy me quiero quedar, que tengo que terminar unos boletines, así que me quedo sentada y escucho, ¿puede ser?” . Se lo había preguntado a Juan, quien riendo y mirando hacia abajo mientras acomodaba unas sillas le respondió, en relación con el Consejo, “no sé, ellos van a decidir” , como en un gesto de correrse del lugar de la “toma de decisiones” . Si bien el comentario fue en tono de “chiste” , lo que también documenté en muchas otras instancias era cómo el espacio comenzaba a adquirir existencia propia, lo que Juan me había definido como “institucionalizado” , y que no sólo se expresaba en el hecho de que el Consejo se sostuviera en el tiempo, sino que en él los intercambios y las acciones adquirirían otra densidad.

Profundizando en el análisis de este espacio, noté que en él se objetivaban las prácticas escolares, conformándose como un “marco de interpretación” que orientaba los modos en que se daba la controversia y la lucha en el espacio escolar. En definitiva, era un espacio que se consolidaba como el intento por dar lugar a los conflictos escolares en un marco institucional que, como adelantamos, se inscribe en una historia y en una tradición educativa particular.

En lo que refiere a su orientación, vemos como en su desarrollo se ponen en juego apropiaciones diversas que realizan los docentes sobre qué es el Consejo, en donde aquellas como las realizadas por Juan, que explícitamente apuntaban a intentar democratizar las relaciones en la escuela, se ven atravesadas por las de otros docentes, que entienden a este espacio en términos más normativos: llegar a acuerdos y pautar normas. En este proceso, las apropiaciones de los niños son centrales para que el espacio de Consejo se consolide en sus sentidos más disciplinadores o, por el contrario, donde se puedan conformar de modo más acabado orientaciones alternativas.

Este proceso, lejos de darse de un modo previsible, se iba dando en los resquicios entre conversaciones que plantea el mismo espacio, y que adquieren fuerza en la legitimidad primera que lo sostiene: hacer lugar a las propuestas de los niños, la que, tal como avanzaremos en los siguientes capítulos, se tornará un aspecto fundamental de su desarrollo.

Así, el espacio de Consejo se instala como un intento por reunir “en palabras” los conflictos y tensiones escolares. Allí la contienda se da en el lenguaje y en los asuntos reconocidos “para la infancia” , se hace carne en los juegos del recreo, en una disputa que se desata a veces en pequeños detalles, en aspectos milimétricos de las reglas del juego, de los espacios que estos ocupan y que hacen a la organización escolar.

Asimismo, en términos más profundos, la conformación de este espacio es un intento por instalar un marco en la que se la disputa (Roseberry, 1998): se establece un escenario, se ofrecen los elementos y se plantean las modalidades de su desarrollo predilecto: la palabra. Sin embargo, como reconstruiremos en el siguiente apartado, este intento se verá también tensionado, mostrando de qué modo la instauración del Consejo implica dimensiones inesperadas en la conformación de un escenario político.

Inventar juegos, resistir a la burocratización

Muchos de los estudios en relación con la llamada “participación infantil” enfatizan el riesgo de manipulación de las instancias participativas (Hart, 1992). Más allá de reconocer y, de hecho, coincidir con la importancia de que estos espacios cuenten con un marco de respeto y reconocimiento de quienes participan, me interesa fundamentar cómo esta lectura puede terminar esencializando y ubicando a lxs niñxs como sujetos manipulables por el hecho de registrar únicamente “lo que se dice y se hace” en los momentos asignados para su discusión.

La permanencia prolongada en la escuela me permitió vislumbrar que, si bien las reuniones del Consejo son momentos clave en la discusión y resolución de puntos del porvenir escolar, su desarrollo no se reducía únicamente a aquellos públicamente asignados para la discusión. En los Consejos de Aula, tanto el tema de los juegos como el comportamiento de algunos estudiantes eran asuntos de recurrente discusión y debate. Así mismo, si bien cada Consejo era coordinado por la maestra o maestro a cargo del curso —lo que implicaba una apropiación bastante diversa de lo que allí se hacía—, había ciertos ejes que se trabajaban en la mayoría de estos encuentros: elaboración de pautas de juegos que luego cada consejero llevaba al Consejo General, tratamientos de conflictos internos del grado, construcción de acuerdos sobre normas internas y modos de relacionarse, entre otros.

A diferencia del Consejo General, donde había representatividad de otros grados y estaban presentes las directoras y Juan, el Consejo de Aula tenía un funcionamiento más íntimo y su estructura organizativa no se distanciaba tanto de un momento de “clase”, a no ser por el contenido de las discusiones y debates.

Para mediados del año 2017, en el Consejo de Aula de tercer grado —coordinado por Mabel, la docente a cargo— se sucedió un intercambio que me resultó clave para comprender cómo las discusiones y debates sobre la escuela desbordaban los momentos asignados:

Habíamos recién entrado al aula. El Consejo se celebraba, como de costumbre, en la primera hora. Todos nos acomodamos, Mabel pidió que saquen el cuaderno rojo para anotar una comunicación para las familias, y luego agregó:

—Antes de empezar quiero que me cuenten. ¿Qué pasó ayer entre Bruno y Lautaro en el poscomedor? —mientras miraba a todo el curso expectante.

Lautaro empieza a decir que habían estado jugando a un juego y que le había pegado a Bruno.

—¿Qué hablamos? —preguntó Mabel a todo el grupo.

—Que un juego deja de ser juego cuando se pegan —respondió una niña.

La conversación se vio interrumpida por una de las cocineras que entró con el desayuno. Mientras les iba dejando un vaso que llenaba con yogurt que acompañaba con una barrita de cereal, Mabel prosiguió:

—A veces pasa que están jugando a un juego y uno se lastima y dice “ah, Lautaro me lastimó” pero no es así, porque si yo sigo jugando bruto entonces también soy responsable —dijo a todo el grupo, y luego se dirigió especialmente a Lautaro.

—¿Cómo fue que lo golpeaste?

—Jugando a la Raqueta —respondió Lautaro, mientras miraba expectante a la maestra.

—¿A qué estabas jugando? —preguntó Mabel, con un gesto de confusión en su cara y en su tono.

—A un juego que vos estás... —le respondió Lautaro, comenzando a explicar el juego, pero fue interrumpido abruptamente por Mabel.

—¿Qué hablamos de inventar juegos? —le dijo mientras alternaba su mirada entre él y el curso entero— Que no se puede inventar si no ponemos las reglas en el Consejo de Grado, y así están. Juegan y terminan peleando —concluyó, un tanto enojada.

—Pero yo no inventé... —argumentó Lautaro tratando de defenderse, pero fue interrumpido nuevamente por la maestra.

—La otra vez perdimos una semana haciendo las reglas con el juego del Monstruo, y después no lo jugaron más —dijo, mirando a todo el curso con un aire de cierta frustración.

En más de una oportunidad maestros y maestras me expresaron su preocupación por qué lxs chicxs no “respetan las normas” que son elaboradas en el Consejo, pregunta que muchas veces Juan dirige al grupo con mucha preocupación: “¿qué pasa que nos cuesta tanto seguir las normas?”. Esto también se combina con cierto tono de reclamo y demanda ante el incumplimiento de los acuerdos. “Acá las normas no las impusimos o inventamos los docentes, las normas las ponen ustedes en el Consejo de Grado”, le escuché una vez decir a Miriam al comienzo del día escolar, a partir de un incidente con un niño.

Si bien lxs niñxs saben que los juegos, “deben pasar por el Consejo” , esto no impide que dejen de jugar o inventar juegos. En las diversas discusiones que pude presenciar en los Consejos, pero también en charlas informales, supe que lxs niñxs ocultan ciertos juegos que ya saben son “mal vistos” por lxs docentes⁸². En el proceso de distinción sobre qué juegos llevar a debate y cuáles no, lxs niñxs elaboran fundamentos e interpretaciones sobre su propia acción que los lleva a tomar distintas decisiones sobre cómo proceder, y cuándo creen que su institucionalización valdrá la pena. Así, también distinguí que muchas veces los juegos que se llevaban al debate eran aquellos que tenían mucha visibilidad o posibilidad de generar algún “conflicto” , y que no podían ser jugados de modo espontáneo u oculto durante el recreo. Aunque lxs niñxs no realizaban estas deliberaciones de modo abiertamente premeditado —por lo menos hasta lo que alcancé a registrar— ya que se trataban de acciones y decisiones espontáneas, no por ello dejaban de estar implícitamente conectadas.

En la observación de los juegos del recreo, muchas veces distinguí la superposición de acciones y de juegos espontáneos como, por ejemplo, correr detrás de una rueda de plástico que era parte de un juguete. Juegos que quizás son efímeros, que sólo existen por unos minutos, o algunos recreos. Dentro de estas “invenciones” , hay las que terminan con algún “accidente” —los cuales van desde una caída, un golpe o un choque hasta incidentes de mayor gravedad— que requieren la intervención docente. Así, a partir de ello el juego adquiere carácter público y en varias ocasiones las docentes solicitan que no sea jugado, al menos hasta que se “pongan las normas” . Es posible interpretar que, aunque lxs niñxs conocen que los juegos deben “tratarse en el Consejo” , no por ello asuman esta normativa en su sentido más absurdo y burocrático, acción que supondría aniquilar el carácter atractivo de muchos de estos juegos.

Recuerdo, también, un Consejo de Aula de primer grado. Ante los permanentes retos de la maestra por correr en el recreo, destinaron una reunión de Consejo a pensar juegos “que no sean de correr” . Durante toda la hora se enumeraron y dramatizaron varios juegos, evaluando colectivamente su pertinencia y la necesidad de ajustar sus normas para que puedan ser “jugados” . Había sido un encuentro muy interesante, lxs niñxs presentaban alternativas y elaboraban estrategias de lo más diversas: “mancha tele, se juega de a tres nenes, tenés que

82 Hay juegos que deliberadamente ocultan, como por ejemplo “el círculo de retos” , en donde se hacen prendas entre ellos que a veces conllevan una agresión física, u otros, como el “pistolero” , sobre el cual saben que aunque no implique un daño o agresión directa, está “mal visto” porque implica recrear con mímica quién era el más rápido en “sacar el arma” , “disparar” y “matar.

agacharte y no correr a buscarlo” ; “una mancha ladrón, no se puede ir corriendo; cuando se da vuelta se tiene que esconder, tiene que ir caminando de policía y agarra una llave de mentira” . Posteriormente, en el momento del recreo, lxs niñxs comenzaron a jugar y a los pocos instantes ya había varios que corrían. La maestra, un poco decepcionada, luego de llamarle la atención a varios y hacerlos “sentar en el piso” , pero también reflexionando, me expresó: “sí, es medio contradictorio, porque en realidad ellos necesitan descargar. Lo que pasa que es muy chico el espacio y se pueden lastimar” .

Que lxs niñxs corran en el recreo no se debe a una falta de entendimiento o intento por romper las normas de la escuela. Probablemente se ajusta a que dicho juego siga siendo convocante, aspecto al que no están dispuestos a renunciar. Las normas que son elaboradas en un contexto anterior o posterior al juego mismo, aunque sean racionales, en su práctica quizás cortan el sentido “interesante” del juego, y por lo tanto resultan abandonadas por lxs niñxs.

El análisis de estos intercambios sugería un aspecto aún más profundo: el que en el hecho de “inventar juegos” y en el acto de “jugar igual” , lxs niñxs parecían resistir a la burocratización del recreo y, en consecuencia, del Consejo. Esto entregaba a su vez una dimensión novedosa: la participación de lxs niñxs también se encarnaba, además de en la defensa oral en la sesión, *en el acto* de jugar, y era allí que *traccionaban* también por su orientación.

Advertí que la participación de lxs niñxs, inclusive en relación con el Consejo, se hacía carne en un marco y en modalidades que desbordaban los momentos institucionalizados —Consejo General y Consejo de Aula. Pero esto no suponía que estaban “por fuera del Consejo” sino que, por el contrario, era este espacio el que incorporaba momentos —como eran el recreo— como parte del escenario del debate. Así, eran sus acciones cotidianas las que entraba en diálogo y/o en discusión con las resoluciones tomadas en este espacio, lo que demostraba, a su vez, que “el Consejo” era mucho más que un momento o espacio para la resolución de conflictos, sino que en términos concretos estructuraba e instituía de modo profundo el debate por la vida escolar cotidiana en distintos momentos de su desarrollo.

Me interesa, en vistas de profundizar esta interpretación, recuperar los aportes de Elsie Rockwell para pensar la resistencia en términos de una *interrupción* en la comunicación (Rockwell, 2018: 228). En búsqueda de otra interpretación que permitiera romper con la extendida noción de resistencia como “autocondena” —reflexión que se desprende del mítico trabajo de Paul Willis *Aprendiendo a trabajar*, donde se reconstruye cómo a partir de la resistencia activa a los modos

escolares que se les ofrecen, los estudiantes perpetúan su lugar de clase—, la autora advierte que es posible reconocer formas de resistencia que no impliquen necesariamente el *fracaso escolar* sino, por el contrario, que sean contrarrestantes a los mecanismos sociales y escolares que aseguran la reproducción (Rockwell, 2011: 244). Para ello, la autora analiza críticamente los trabajos de Bernstein (1971 y 1975) y Habermas (2000), de los cuales retoma aportes distintos, inclinándose especialmente por las contribuciones del segundo para analizar la resistencia en el aula. Rockwell sugiere la posibilidad de interpretar las discontinuidades —incomprensiones, interrupciones, suspensiones— como una apelación por parte de los estudiantes frente a las pretensiones de *validez* de lo enunciado por el maestro (Rockwell, 2018: 228). Así, según la autora, esta no aceptación de lo dicho por el docente se expresa más por vías *indirectas* que por una *oposición directa*, descartando así la extendida interpretación que dicha omisión se deba a la incomprensión de los estudiantes (Rockwell, 2018: 228). Según la autora, esta *apelación implícita* posibilitaría identificar momentos de resistencia que se basaran en la *indignación* (Rockwell, 2018: 229).

En un análisis de interacciones en el aula, Rockwell ilustra cómo lxs niñxs se resisten a fracasar cada vez que se involucran en encontrarle sentido a su experiencia, acción que puede tener como resultado la indignación. Esta resistencia desplegada por lxs niñxs en el aula puede ser producto de contrarrestar los *sinsentidos* del mundo escolar, y no implica “ir en contra”, sino que es más bien actuar de acuerdo a lo que comprenden como coherente, aspecto al que no están dispuestos a renunciar (Rockwell, 2011: 33).

Volviendo al análisis de lo registrado en la escuela, lo propuesto por esta autora no solamente resulta productivo para el análisis de interacciones dialógicas en donde también reconstruimos interrupciones del sentido, sino cómo a partir de la instauración de un marco de organización colectiva como el Consejo, esta “comunicación” se despliega también en otro tipo de acciones, y por tanto también puede ser interrumpida a partir de lo que lxs niñxs deciden hacer —o no hacer— cotidianamente en distintos momentos escolares.

Abrir al Consejo: la instauración de la política en la escuela

El análisis de los procesos de participación en la escuela desafía a la investigación a reconstruir los distintos escenarios en los que se establece la conversación entre niñxs y docentes sobre y en la vida cotidiana escolar. Especialmente, debemos detenernos en los modos en que las respuestas y propuestas de lxs niñxs se construyen por distintos frentes y, aunque desarticulados,

se orientan a resistir los intentos de burocratización de espacios tales como el recreo y, también, el mismo Consejo.

Este espacio estructura una trama política donde las acciones de lxs niñxs —aunque también de lxs docentes— se encuentran inscriptas en un escenario que le agrega carácter político: “jugar a un juego inventado” o desoír cualquier acuerdo asumido en el Consejo —es decir, “jugar al fútbol” o “correr” — puede ser interpretado por algunxs docentes como un “ataque” al Consejo. Así, frente a cierto efecto de rigidización del espacio — es decir: “no se puede inventar juegos que no pasen por el Consejo” — las acciones de lxs niñxs eran cargadas con cierto sentido “belicoso” .

Sin embargo, también es posible interpretar que la no renuncia de lxs niñxs al principal sentido de las acciones en el marco del recreo —descansar y divertirse— y, por tanto, en su insistencia en “acto” por “jugar a juegos inventados” que no han pasado necesariamente por el Consejo, enmarcados ahora esta trama política, pueden ser analizados también como resistencia a la burocratización del recreo y del Consejo.

Esto no implica que lxs niñxs realizaran estas acciones de modo deliberado o premeditado; es justamente por estar inscriptos en esta trama política que el Consejo objetiva e instaura, que los distintos momentos de recreación y las acciones que allí ellxs realizan pueden adquirir un sentido e intencionalidad política adicional, tanto para su posible interpretación de falta hacia el Consejo, como una resistencia a su burocratización. Pero también, como sucedía con los juegos como la “botellita” o “Que no se caiga” , alguna vez prohibidos, como parte de la expresión del deseo por que puedan ser en un futuro “incorporados” .

Lejos de atentar contra el Consejo “en sí” , con estas acciones lxs niñxs parecen impugnar la orientación de éste como un espacio de normas “idealizadas” , por lo que, en vez de dejar morir el Consejo en un absurdo, lxs niñxs traccionan para sostener su vitalidad, permitiéndonos avizorar cómo inclusive también es la emergencia de este “conflicto de intereses” el que contribuye tanto a su carácter representativo como a su sostenimiento en el tiempo. Esto nos permite agregar, a su vez, cómo la participación e interés de lxs niñxs por asuntos del común escolar, que en un primer momento analizamos con la “situación del recreo” , adquiere densidad en su análisis entramado con lo que el marco del Consejo agrega.

Las interpretaciones y narraciones oficiales sobre la creación del Consejo, donde lo que sobresale no sólo es su “habilitación dada” por lxs adultxs sino la continuidad garantizada especialmente por “ellxs” , sin dejar de reconocer el valor que esto significa, se ve complejizada. Por el contrario, la entrega que hacen lxs

niñxs abriendo el debate sobre el recreo, el tiempo que dedican pensando cómo “ayudar” a otrx compañerx, así como el también estar dispuestxs a debatir y pensar acuerdos para los juegos, emergió como uno de los principales aspectos que posibilitaban no solo su continuidad, sino su legitimidad como espacio de construcción colectiva.

El inicial cercamiento social de temas para la infancia y especialmente su papel únicamente “consultivo”, que se sostiene en el reconocimiento de su saber sobre temas e intereses por “proximidad”, se ve rebalsado en las capacidades que lxs niñxs demuestran para distinguir y participar activamente en la gestión escolar. A pesar de su acotamiento, su participación se hace lugar, tanto en el marco delimitado por el Consejo y sus formas, como son el debate y la objetivación de sus prácticas, como también en acciones en espacios inesperados, como es el patio de juegos.

Así, la acotada explicación de la existencia de este espacio tanto por “los accidentes” como por una decisión adulta —la cual sin embargo es condición de existencia— se ve rebalsada. El sostenimiento del Consejo como espacio de construcción colectiva hacía pie no solamente en la multiplicidad de acciones que lxs niñxs realizan y que permiten la reproducción de la vida escolar, sino también en la voluntad de éstos por atravesar debidamente su experiencia escolar de modo exitoso y, de ser posible, feliz para ellxs y para sus compañerxs.

CAPÍTULO 4: Lxs “consejerxs inesperadx” y la irrupción del desacuerdo

Introducción

En el año 2018 fui invitada a participar del acto del día del maestro que se celebró una mañana de primavera. Como en la mayoría de los días festivos que presencié, la escuela parece más permeable. El clima es otro, la disposición del patio central, que suele estar vacío, es otra: está repletó de sillas de plástico, que unos minutos antes se acomodan para recibir a las familias. La llegada de personas sin guardapolvos también le da otra textura al espacio. Familiares de todas las edades, de cochecitos a bastones, la escuela toda adquiere otro ritmo.

En el movimiento poco común de aquella mañana, se filtró un obsequio de una vecina del barrio. Una “cartita” de cartulina violeta, acompañada por dos imágenes en blanco y negro que Miriam, la vicedirectora, me mostró como un tesoro. La nota estaba escrita sobre un corazón blanco que oficiaba de fondo y decía:

Queridos maestros:

Mi nombre es Gabriela. Soy vecina del barrio e hija de un egresado de esta escuela.

Mi papá, quien hoy tiene vitales y lúcidos 88 años, cursó toda su escolaridad primaria en estas aulas y siempre recuerda con inmensa alegría su paso por ellas.

En este día del maestro va mi saludo y mi reconocimiento para ustedes, porque en ustedes saludo a todos los maestros, incluyendo a aquellos que hicieron feliz la infancia de mi papá. ¡Muy feliz día! Gabriela.

El viaje temporal que Gabriela nos invitaba se sumaban dos fotografías fotocopiadas, las que a su vez estaban enmarcadas bajo un rótulo: “Recuerdo Escolar 1936” . La foto individual la compone un niño de unos diez años que nos mira de frente, vistiendo guardapolvo en conjunto con un maletín negro que lleva bajo su brazo. A diferencia de esta imagen, que me resulta ciertamente anónima, la segunda me es más familiar. Luego de observarla con detenimiento, pude reconocer cómo la puerta de madera de la entrada de la escuela, que tantas veces atravesé, se asoma en el centro posterior de la imagen. Los vidrios repartidos que se imprimen sobre sus hojas dejan ver hacia el afuera escolar, paisaje que en la actualidad está obstruido por un par de rejas y un esmerilado que cubre los actuales cristales. La pared que la

contiene, a diferencia de la que conocí, repleta de cartulinas de colores, está casi inmaculada. Algunas macetas y dos discretos retratos de próceres de la educación argentina la completan a cada lado.

Puedo distinguir también el par de columnas rectangulares de cemento que se montan en la parte media del patio central de la escuela y enmarcan el principal objetivo de la fotografía. Sobre una de ellas se aprecia una cuerda gruesa enrollada en sucesivas vueltas, que reposa sobre un garfio puntiagudo que sobresale, y del que hoy no quedan ni registros.

Al centro de la imagen, la clásica foto del grupo escolar. Lo primero que captura mi atención son los bancos de madera doble y las minúsculas chapitas de metal que los adornan en la parte superior del respaldo, detalle que es posible de percibir únicamente por el escaso espacio que los cuerpos de los niños sentados sobre ellos ocupan. Mi mirada se detiene a contemplar la distancia que separa los pies de los niños del suelo, y que informa lo que la inscripción en lapicera azul sobre la imagen nos confirma, se trata de un primer grado.

El ordenamiento de los cuerpos parece respetar una lógica coreográfica. La primera línea de brazos y piernas cruzadas sobre el suelo mira de frente. Detrás, las rodillas de quienes ocupan las bancas de madera doble se ven relucientes y encuadradas por el delantal y las medias que cubren las pantorrillas. Los zapatos negros, acordonados y lustrados, se iluminan y acompañan el compás de las cabelleras engominadas. Estos forman un contrapunto con aquellos que llevan porciones irregulares de cabello sobre su frente, y cuyo calzado resalta por su desgaste.

En las dos hileras subsiguientes, obsesivamente calibradas, los guardapolvos de quienes se hallan parados sobre las sillas se funden en una masa de luz blanca que satura la imagen. Dicha incandescencia solo se ve interrumpida por las corbatas y moñas a lunares que algunos visten.

El gesto que uniformiza el coro es una leve retracción de los hombros. Los niños que no cruzan sus brazos los acomodan a su costado, tiesos y extendidos. La mirada fija ocupa los rostros serios, que se distinguen entre boquiabiertos y de labios sellados.

La inmovilidad de los cuerpos, acentuada por su rigidez, lleva a que me pregunte por la orden —muda— que marca la formación, que se percibe externa y artificial. Captada aún por esta primera impresión que confirmaba la fuerza con la que el enfoque normalizador se extendió en nuestro país, vuelvo a mirar.

En el segundo recorrido de la imagen advierto la emergencia de algunos gestos pequeños, erráticos, imposibles de contener y que en su desborde atentan contra el objetivo de la prolijidad inmaculada al que la estricta formación parecía buscaba apostar. Gestos que se presentan como puntos de fuga de esta narrativa impoluta, expresiones de la tensión del cuerpo vivo y que concatenados componen otro relato: el perfil, que nos

muestra entera la mejilla de un niño en la parte superior de la fotografía, inicia el movimiento, dos puños en el centro de la imagen suspendidos en el aire que afloran detrás de la segunda hilera, seguidos por los brazos en jarra de otro niño que se ubica en el extremo izquierdo superior. La mirada esquiva de un tercero resalta en el centro del cuadro, hacia el extremo derecho de la tercera hilera un lugar vacío; la ausencia de un cuerpo que rompe con la simetría de la formación. El cierre lo completa aquel retrato de un prócer, distante, a la derecha de la puerta, y que ahora descubro levemente ladeado.

(Registro de campo N°24, Septiembre 2018)

La matriz normalizadora ha estructurado de modo tan fuerte el espacio escolar que no sólo limita las posibilidades del desarrollo de experiencias que incluyan la participación de lxs niñxs en las escuelas, sino que también desafía a quienes nos dedicamos a la investigación etnográfica a ver algo más.

Recuerdo cómo, durante mis primeras visitas a la escuela, mi mirada y registro se centraba en documentar muchas acciones y prácticas que catalogaba inmediatamente como de disciplinamiento y/o normalización. El registro de la continuidad de formas que aparentan permanencia requiere un esfuerzo por mirar, como en la fotografía, aquellos gestos, ahora objetivado en acciones, que muestren a sujetos apropiándose, recreando y también reproduciendo sentidos que vuelven a la institución escolar un concreto real (Rockwell, 2018a; Petrelli, 2010).

El desafío se contorneaba justamente en cómo reconstruir el peso de la tradición normalizadora sin que ella signifique un determinismo explicativo de lo que sucede. ¿Cómo torcer esa lectura totalizante de un pasado “normalizador” para poder reconstruir qué otras cosas pasan? ¿Cómo documentar los modos en que esta tradición se presenta?

Esta inquietud, a su vez anclada en la tradición crítica del enfoque histórico-etnográfico, me orientó a registrar aquellos intercambios y acciones que me mostraban a docentes y niñxs realizándose preguntas y polemizando con su propia realidad (Batallán y García, 1992), niñxs y docentes atravesadx por inquietudes diversas en las que se entraman procesos vinculados a la ciudadanía en las escuelas.

En el presente capítulo me interesa profundizar en los modos en que las acciones de lxs docentes, tal cual como las acciones de lxs niñxs descriptas en el capítulo anterior se encuentran también atravesadas por la instalación pública que el Consejo abre sobre las distintas prácticas que hacen a la vida cotidiana escolar. Allí, el habitual objetivo formativo de la tarea docente se ve también distorsionado y cargado de un sentido adicional: la lucha por la orientación del espacio de Consejo y, en definitiva, de la escuela.

El objetivo principal de este capítulo se abocará al análisis de cómo al promover la participación de lxs niñxs, basada en el reconocimiento de su capacidad para hablar y pensar sobre el común escolar, hace emerger públicamente la paradoja que ha constituido históricamente al espacio escolar, y que refiere a la formación política de unx (futurx) ciudadanx que está excluidx de su ejercicio (Batallán y Campanini, 2012).

Con tal fin, avanzaré en reconstruir los debates que emergen entre docentes y entre éstxs y lxs niñxs en relación con su participación en el Consejo y a lo que supone “ser consejerx”. Estos debates nos permiten bordear los modos en que la profundización en la apertura a la participación comienza a entrar en tensión con el tradicional modo de ejercer el poder en la escuela. En efecto, buscaré sostener que las tensiones que se producen en el desarrollo de espacios de participación en la escuela, se vinculan con la fricción que produce el encuentro de la lógica de la apertura a la participación, con el modo escolar que está estructurado por concepciones sobre la infancia que se sustentan en la subordinación y obediencia hacia lxs adultxs, y por tradiciones escolares normativizantes arraigadas y naturalizadas en el sentido común de la sociedad

Algunos condicionantes a la apertura a la participación

Cuando le pregunté a Juan sobre cómo veía el trabajo con las docentes y cómo se relacionaba entre el espacio de Consejo de Aula y General, me contestó con su característica templanza que “veía una falla”; pero “no de las maestras”, e adelantó a aclararme:

—Somos nosotros —en relación a él y la conducción—, que no sabemos darle la cosa, como encontrar... Te digo la verdad, para mí este grupo de maestras que hay es el mejor grupo de maestras que yo he visto en la Escuela N° 37. Es un grupo de maestras en general, tremendas. Laboradoras, comprometidas. Y las veo laburando bastante en el Consejo, pero me parece que no llega a haber una fluidez de mayor intercambio, pero creo que tiene que ver con que nosotros somos los que no le encontramos la vuelta. Hubo otros años, que este año todavía no lo hicimos, que hacíamos más periódicamente asambleas abiertas [...], cada dos meses nos sentábamos todos y charlábamos. Entonces las temáticas que se abordaban en el Consejo aparecían hablándose entre todos. Este año no, una vez sola lo hicimos. Es uno de los caminos... Siempre siento que estamos buscándole la vuelta, probando, las miradas no son exactamente iguales de todos— me contestó.

El intento por construir una escuela “diferente” , como en más de una ocasión escuché a lxs maestrxs y directivxs decir, adquiere dificultades que, aunque coyunturales, se entraman con procesos históricos y sociales de gran profundidad.

Los condicionantes que se presentan al desafío de armar un Consejo no se reducen únicamente a mejores o peores estrategias para su abordaje, sino que por el contrario se anudan en una densa trama histórica de conformación del espacio escolar como espacio de la no-política que ubican a este proyecto en un escenario mucho más denso del que es posible de reconstruir a simple vista.

Aquí vemos a un maestro moviendo para “darle a la cosa” , insistiendo por “encontrarle la vuelta, “probando” e intentando desentrañar cómo lograr “mayor fluidez” . Nos figuramos a un/x docente accionado con persistencia, con una insistencia que lo que principalmente evidencia es la *fuerza* que se requiere para avanzar sobre un camino que se desenmascara mucho más que “oscurecido” , como una vez Juan me había afirmado.

En las iniciativas desarrolladas en los años ochenta en Argentina la “poca experiencia” y escasos antecedentes, se fundaba principalmente en el histórico apartamiento de estas prácticas del espacio escolar. Pero en las décadas subsiguientes esta exclusión inicial se verá fortalecida por el abandono de la retórica democrático política, que les otorgaba centralidad como proyecto político institucional en las escuelas.

En la vida cotidiana escolar, estas dificultades se les presentan a lxs sujetxs “*sin beneficio de inventario*” al a decir de Gramsci (1971: 8), y muchas veces su fracaso queda asociado a acciones y voluntades individualizadas.

La reconstrucción histórica realizada en los primeros capítulos nos permite vislumbrar cómo la negación de la participación de lxs niñxs en la gestión escolar se conformó como parte constitutiva del sistema escolar argentino, no solamente por su evitación sino por su expreso apartamiento, acción que refuerza la dificultad de este objetivo. Esto lleva a hipotetizar entonces que darle profundidad a aquellos aspectos que supondrían una mayor apertura y democratización requiere, por parte de quienes están implicadxs, sortear varios impedimentos burocráticos, pero fundamentalmente deconstruir concepciones y prácticas que se encuentran fuertemente extendidas en la escuela, y también en la sociedad, especialmente en relación con el sentido negativo asociado al poder (Batallán, 2003).

—¿Qué miradas te parece que aparecen ahí? —le pregunté a Juan.

—Creo que hay una idea de autoridad que todavía no logra salir de los carriles del patriarcado y la obediencia debida. Creo que no solo en la escuela, en la sociedad en general se siente que es obedecer y mandar, o la nada

misma, la anarquía. En el medio no hay nada. Y creo que hay un montón de cosas ahí. Si no hay alguien que manda y otro que obedece, no puede haber una cierta normativa, no puede haber ciertos acuerdos, y me parece que ahí está el gran desafío —concluyó Juan.

El desafío de armar espacios colectivos que apunten a cierta horizontalidad a su vez, se entrama con una sociedad que se organiza fuertemente por relaciones de verticalidad, y que acarrea una historia política social de nuestro país, con una fuerte impronta dictatorial. Esta no sólo ha sido obstaculizadora en relación con las formas autoritarias que esta extendió, sino también al temor posterior de asumir otras formas de ejercicio de cualquier tipo de autoridad, inclusive la no-autoritaria (Pierella, 2006). Así, podemos ir caracterizando como un primer condicionante al desarrollo de espacios democratizadores, no se asienta únicamente en la tradición normalizadora y la efectiva exclusión de la participación de lxs niñxs, sino también en el *desconocimiento* de antecedentes que sí lograron establecer y desarrollar exitosamente iniciativas de participación, pero fundamentalmente su histórica negación.

Volviendo al planteo de Juan, la tarea del Consejo se instala como un horizonte, un desafío concreto y cotidiano en la construcción de ese “medio” en el que se apunta a modificar el modo de ejercer y construir el poder en la escuela. En este sentido, el Consejo era generalmente presentado como una de las acciones que volvían a esta escuela “diferente”. De esta forma el objetivo de promover “otra forma” se podía reconstruir desde el inicio del día lectivo.

El clima de saludos, juegos, murmullos, charlas y risas se solía apaciguar a las 8:15 hs., minuto exacto en el que el timbre estridente marca el inicio de la jornada, acompañado por el cierre de las puertas, dejando a quienes llegaban tarde esperando del lado de afuera evitando que interrumpieran la ceremonia.

Lxs niñxs, que solían estar dispersxs “por cualquier parte”, al escuchar este sonido, se formaban con una velocidad que nunca dejó de sorprenderme. Era precisamente en este primer acto de formación que se cristalizaba una de las primeras acciones que apuntaban a marcar un cambio con los abordajes más tradicionales: desde hacía unos años se había abandonado la “clásica” formación militar en líneas, para comenzar a realizar lo que llamaban una “formación en U”. Allí, lxs niñxs se ubicaban de modo que no haya “unx atrás o unx adelante”, sino que se extendían a los costados, como formando un semicírculo. Esta gran “U”, como era nombrada por todxs en la escuela, estaba compuesta solamente por tres o

cuatro hileras, las que les permitía a todxs “verse las caras” con los demás grados⁸³.

Cuando toda la escuela alcanzaba el silencio, dos o tres niñxs, acompañadxs generalmente por una maestra, tomaban la Bandera Nacional y salían por la puerta principal con el objetivo de izarla en la puerta de entrada de la escuela. Asimismo, otrxs dos también se acomodaban para imitar esta acción en el patio interno de la escuela, donde todxs, expectantes, aguardábamos el momento de su alza.

Cuando Liliana, la auxiliar de la escuela, observaba que todxs estaban listxs, prendía el grabador del que colgaba un papel con la palabra “SUBE” escrito en fibrón azul y en mayúsculas. Inmediatamente comenzaba a sonar un carnavalito que daba el inicio a al izado de la bandera y la canción comenzaba a ser cantada por todxs: “*Sube, sube bandera del amor, pequeño corazón...*” se podía escuchar entonada por Mercedes Sosa, una canción que se proponía también como alternativa a la clásica marcha militar “Aurora” .

Lxs niñxs iban izando lentamente la bandera, al ritmo de la melodía que solía ser arengada por Adriana al pedido de “más fuerte” , el cual generalmente lograba sus efectos hasta que la canción descendía paulatinamente en su volumen luego de la frase “final” que la coronaba: “*Sí, los pueblos que cantan siempre tendrán futuro*” .

El comienzo del día también solía estar acompañado de algunas palabras de Adriana, quien daba la bienvenida a la escuela y contaba a chicxs y maestrxs sobre distintos sucesos escolares: les informaba sobre las compras de juegos, se planteaba algún tema que preocupaba a la escuela o algún suceso de importancia. Estas bienvenidas eran añoradas por las docentes en 2018, cuando Adriana estuvo de suplencia durante unos meses, al tomar un cargo en la Supervisión de un Distrito, y la conducción la asumió una directora con un “perfil más bajo” .

Norma, una abuela de la cooperadora, una vez me comentó que ella conocía la escuela desde antes de la llegada de Adriana y que su dirección había marcado un claro cambio de perspectiva:

—Cuando llegué hace unos años era distinto, los hacían formar. Después cambió, Juan y Adriana hicieron toda la reforma de que formen en círculo... Se ven las caras, creo que así se inhiben más —me comentó riéndose—. Igual fue muy de a poco, es difícil.

83 Esta formación solía citarse como una de las primeras medidas que se habían realizado desde el Consejo y especialmente movilizadas por Juan.

La interpretación que Norma agrega entre risas y que sintetiza como “así se inhiben más” permite introducir otro aspecto central que atraviesa a las iniciativas que apuntan a democratizar los vínculos en la escuela.

Como caracterizamos en el capítulo dos, varios estudios han documentado cómo las propuestas que intentan correrse de formas tradicionales de la autoridad se han orientado en su mayoría hacia otros modos de control, ahora centrados en el autogobierno de los sujetos (Popkewitz, 1998; Dussel, 2005; Pierella, 2006; Litichever, 2010).

Los estudios de Michael Foucault han reconstruido de qué modo la consolidación progresiva de dispositivos de disciplinamiento dieron como resultado la formación a una “*sociedad disciplinaria*” (2002: 193). En recuperación de esta línea muchos estudios han venido caracterizando cómo el control de los sujetos también supone un proceso productivo de poder y no únicamente represivo (Popkewitz, 1998; Rose, 2001). Es decir, estos procesos son también productores de subjetividades atravesadas por un ideal de autonomía que suponen procesos de control de sí (Pierella, 2006).

La literatura sobre el tema indica que en muchas iniciativas orientadas a la participación de los estudiantes es posible documentar un desplazamiento de “*las formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático legal*” hacia “*formas reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psico-pedagógicos y en la idea de contrato o negociación con lxs niñxs y jóvenes*” (Dussel, 2005: 1116). A su vez, la solución a los conflictos es abordada mediante espacios que invitan a la “*reflexión*” y que orientan al trabajo “*sobre uno mismo*” y en menor medida en “*el diálogo con otros o la aplicación de un límite claro*” (2005: 1117).

En este sentido, y asociado más con los fundamentos que en el capítulo dos definimos como de corte “convivencial”, los espacios de participación en el presente se encuentran fuertemente atravesados por este objetivo naturalizado como “positivo”, el que a su vez encuentra fundamento en ciertas vertientes de las “*pedagogías psi*” (Pierella, 2006)⁸⁴ que vienen hegemonizando el espacio escolar desde fines de la década de los setenta en Argentina⁸⁵.

84 Siguiendo el planteo de Varela (1991) y Pierella (2006), se hace referencia a un conjunto de teorías que se fundamentan en argumentos psicológicos, como son la psicología evolutiva, psicología del desarrollo infantil, psicología del aprendizaje, psicología educativa y psicología cognitiva.

85 En la Argentina podemos caracterizar cómo este proceso se vinculó fuertemente con cierta apropiación de las teorías de corte psi desde entonces. Para los años setenta, el espacio escolar se ve atravesado por la mirada no solamente de psicólogos y profesionales de las Ciencias de la Educación, sino también de psicopedagogos. Éstos últimos comenzaron a plantarse como una voz autorizada en las aulas, que hasta entonces habían estado reservadas para los maestros (Carli, 1997a: 274). Este momento coincide también con el aumento de derivación a gabinetes psicológicos y a consultorios psicoanalíticos, especialmente de familias provenientes de clases medias de Buenos Aires (Carli, 1997a:

Algunxs autorxs sostienen que, frente al fuerte discurso antiautoritario que se desarrolló en la década de los ochenta en la Argentina con posterioridad a la última dictadura militar (1976-1983), más que lograrse un desarrollo de una alternativa democrática, el resultado fue la negación de cualquier tipo de autoridad, perdiéndose la distinción entre autoridad legítima e ilegítima, entre autoridad autorizada y autoritaria (Pierella, 2006; Pierella y Fattore, 2008).

Según Pierella y Fattore, la búsqueda de referencias teóricas que respaldaran el desarrollo de espacios no autoritarios llevó a una lectura particular de algunas de las experiencias escolanovistas (2008). Estas lecturas omitieron el lugar central que ocupaba el/la maestrx en el proceso de enseñanza y aprendizaje (2008). La recuperación sesgada, en conjunto con la apropiación también parcial y acrítica de la corriente constructivista en auge, llevó a una representación del/x docente como estrictamente autoritarix, conllevando a una desacreditación de su palabra y, por consiguiente, impidiendo la posibilidad de construir y promover, para estas autoras, modos democráticos de autoridad (Pierella, 2006)⁸⁶. Finalmente, en los años noventa el avance de este proyecto abandonó el compromiso con el proyecto democrático que había caracterizado a la época anterior orientándose con mayor fuerza hacia el desarrollo de formas de autocontrol (Pierella, 2006; Dussel, 2005).

La extensión de estos discursos ha llevado no solamente a que los distintos conflictos y problemas cotidianos sean leídos en esta clave de análisis individualizada, sino que las herramientas concretas disponibles en las escuelas para su abordaje se orienten a su tratamiento en esta misma clave individual, y que se sintetiza en términos de la pre-construcción de problemas sociales como la “violencia escolar” y la “crisis de autoridad docente” .

Sumado a este proceso, la incorporación en los últimos treinta años, del enfoque de derechos de lxs niñxs en las escuelas, parece reforzar de modo unidireccional la responsabilidad adulta de cuidado y protección sobre una infancia que es entendida en términos negativos desde su “vulnerabilidad” y, por tanto, sobre la que se requiere una necesaria intervención (Barna, 2017; Llobet, 2010; Santillán, 2012). Entramada con este afianzamiento de la “infancia vulnerada” , el lugar del adulto es fortalecido en su tarea de protección y de responsabilidad civil, que se ejerce de modo unidireccional sobre lxs niñxs, con una fuerte impronta tutelar (Batallán, 2003).

266).

86 El análisis se centra en los modos que estas teorías fueron apropiadas en un contexto político particular en la Argentina y no supone una crítica general a los aportes que muchos estudios de corte psicológico han realizado. De hecho, en la experiencia de Fossatti supuso un aporte para el reconocimiento del niño como sujeto con autonomía (Carli, 1997b).

Este señalamiento no supone negar las situaciones de violencia y vulneración que muchxs niñxs y docentes atraviesan cotidianamente en las escuelas, ni tampoco borrar las distintas responsabilidades que lxs adultxs tienen sobre lxs niñxs, sino más bien reconstruir cómo muchas de estas lecturas pre-construyen los problemas y su tratamiento a partir de teorizaciones disponibles que encuentran sus causas en explicaciones individualizadas.

Es así que lo que intento sostener es que estos grandes procesos, tanto el histórico apartamiento de la participación de lxs niñxs como la posterior orientación psicologicista de los conflictos escolares y el desarrollo de abordajes afines, han estructurado el espacio escolar en términos generales actuando como fuertes condicionantes para el tratamiento de muchos de los conflictos y de las relaciones en términos políticos.

Los límites a la normalización: la apertura a las votaciones

En la Escuela N° 37 era posible de reconstruir cotidianamente los modos en que el discurso psicologicista atravesaba a la escuela. En el capítulo anterior, cuando referimos al “caso de Emilio” por ejemplo, pero también en el tratamiento de cuestiones con otros niñxs, el agente autorizado para intervenir era generalmente el “gabinete psicopedagógico”, que trabajaba con las familias, la conducción y lxs docentes para abordar el desempeño del niñx en la escuela.

Así, cada año había algún/x estudiante que era el/la protagonista de algún “suceso” que tenían a toda la escuela —y así al Consejo— “hablando”. Estos relatos incluían al niñx como el detonante de alguna situación de violencia o de conflicto que discontinuaba la dinámica de la clase o funcionamiento habitual de la escuela. En estas reconstrucciones generalmente se marcaba la incidencia de agentes interventores externas a la escuela: la guardia psiquiátrica del SAME, las familias, el ya citado gabinete, la defensoría zonal de niños y niñas, entre otras.

Sin embargo, aunque el Consejo también hacía pie en estas explicaciones de orden más bien individualizante, como ya documentamos, allí también se introducía la posibilidad de un acompañamiento colectivo y co-gestionado que abrían a la reflexión hacia otros puntos del funcionamiento escolar.

Sumado a esto, algunos indicios del mismo trabajo de campo invitaban profundizar en la documentación etnográfica orientada a debatir con el determinismo que muchas investigaciones le han venido dando al abordaje normalizador de estos espacios.

Una mañana en la que visité a la escuela por un acto escolar, tuve la oportunidad de intercambiar unas palabras con Juan sobre el Consejo. Ni bien comenzamos a comentar algunas situaciones que venían sucediendo, me expresó una inquietud:

—Sí, yo estuve pensando que el Consejo por momentos sirve como un espacio de mayor control al final... No se si realmente... —se interrumpió—. También no hay una sola manera de pensar el Consejo, somos varios.

Esta reflexión de Juan también se sumaba a muchas conversaciones entre docentes que presencié y otras que mantuve con ellxs, en donde me manifestaron dudas y reflexiones sobre su propio accionar, y que me impulsaron a reconstruir los modos en que los sujetos polemizan en torno a su propia realidad (Batallán y García, 1992), y cómo, lejos de “reproducir ciegamente” un orden, se preguntan, dudan y reflexionan sobre su propia acción y desempeño.

Tal como planteaba Juan, lejos de poder ubicar al Consejo en un solo “estilo”, parte de la complejidad que también invitaba a su reconstrucción etnográfica, era que este no se podía reducir a una única mirada y orientación, sino que esta se encontraba constantemente en debate y discusión, de modo más y menos explícito, en cada uno de las acciones que allí se desarrollaban.

En el Consejo, además de debatir sobre los diferentes asuntos de la escuela, como adelantamos en el capítulo anterior, también se trataba de repensar su propia organización, lo que implicaba que este se volviera objeto de debate. Como Celia me ya me había adelantado, al comienzo del proyecto “había como una idea de que la asamblea fuera entre todos”, pero se fue modificando en el tiempo hasta en su organización representativa. Mauro, el entonces consejero de séptimo, sintetizó en el Panel que realizamos en la Facultad :

[...] se fue formando el Consejo de Grado que antes era el que podía, iba el que tenía tiempo, o el que ya había terminado lo que tenía que hacer o eso, iba al Consejo General que eran, que era norma de grado, y se charlaban las cosas... eso. Eso se charlaba, qué hacer con el patio, biblioteca, los chicos que molestan. Después se hizo el voto por urna, siendo que los chicos de séptimo lo controlaban para que no sea ... para que no se desorganicen.

A medida que fui avanzando con el registro de este espacio, detecté que uno de los puntos que instalaba una interrupción con la “lógica” normalizadora se daba en las votaciones de lxs consejerxs. En este proceso, como iremos a precisar, emergía, en forma de un dilema, el peso sumamente profundo que la histórica

exclusión de la participación de lxs niñxs tiene en el funcionamiento jerárquicamente naturalizado del espacio escolar.

Intencionalidades al descubierto: “el perfil del consejex”

Las discusiones en el Consejo unas semanas antes de las elecciones de representantes asumían una densidad particular. La llegada del suceso electoral ponía en el centro del debate la participación, la representatividad y las acciones que rodean al cargo.

Como analizamos en el capítulo precedente, lo que implica “ser consejex” estaba constantemente en debate, y los alcances de esta función no estaban dados de una vez y para siempre. Sin embargo, cuando las elecciones se aproximaban, la conducción de la escuela insistía a lxs docentxs a que en los Consejos de Aula y General se refuerzan algunos aspectos que implican a esta tarea, y que definían como “trabajar con el perfil del consejero” .

Una mañana, en un Consejo General que se celebraba en la biblioteca de la escuela en el año 2017, la directora instaló directamente el debate:

—Ya fueron eligiendo representantes —recapituló Adriana—. ¿Qué dijimos que tienen que ser los consejeros?

—Ser ejemplo —agregó un niño.

—Mostrar cumplir las normas —dijo otro.

—¿Qué quiere decir ser ejemplo? —preguntó intrigada Cintia, la consejera de segundo.

Un niño respondió algo a lo bajo y Adriana repitió lo que el niño dijo:

—Mostrar que entendés y respetas las normas —dijo ella.

—Ser honesto, generoso —agregó Camila.

—Solidario —dijo otro niño.

—Poder charlar con los demás—insistió Camila.

—Ser bueno —dijo Iván, de segundo.

—No hay que pegar, no dar patadas... —enumeró Lisandro, de primero, mientras las directoras iban afirmando a medida que el niño mencionaba varias “cualidades” , sin detenerse—. No ser falso, no ser mala persona, no decir malas palabras —concluyó.

—¿Qué más que había dicho Camila? —preguntó Adriana, en relación a lo que había comentado la consejera de quinto.

—Trasmitir, llevar las ideas de acá —dijo Cintia, de segundo.

—¿Se acuerdan que el año pasado pasaba que las seños nos decían que cuando les preguntaban de qué hablaron muchos decían “no sé, de nada” ? Es importante que digan qué es lo que se habla en el Consejo —reforzó Juan.

Así, en la propuesta del trabajo con el “perfil” del consejero se percibe el objetivo formativo de introducir a lxs niñxs en el mundo de la representatividad democrática que se sintetiza en la acción de “trasmitir las ideas”, pero en el que también podemos documentar el intento de lxs docentes por fortalecer ciertas “características” que orientan en la conformación de un claustro de consejerxs con determinado “perfil”.

Cabe aclarar que la práctica de reforzamiento de cierto “perfil” ha sido un modo históricamente extendido en el sistema escolar para orientar el desempeño, también, de lxs docentes. Así, en el análisis de los cuadernos de actuación docente se reconstruye cómo históricamente se han promovido distintos perfiles, los que fueron mutando en cada época (Batallán, 2007). En consonancia con ello, otros trabajos resaltan cómo en los espacios educativos “ser modelo” es una de las estrategias centrales en el modo en que se construye y ejerce el poder, especialmente por parte de las mujeres que ocupan cargos de conducción (Morgade, 2007). De este modo, no resultaba ajeno que la forma de “construir poder” se centre justamente en “ser ejemplo” o en “poner el cuerpo” y en construir a partir de ello, la legitimidad en el ejercicio de su cargo (Morgade, 2007).

Volviendo a lo analizado, la insistencia de la conducción por trabajar sobre este aspecto, sumado a algunos comentarios desfavorables que docentes y directivas me hicieran sobre el desempeño de algunxs consejerxs años anteriores, me evidenciaba también una intencionalidad político-institucional en este reforzamiento producto de la propia apertura generada por el Consejo. Este espacio objetivaba esa “otra cosa” en el funcionamiento de la escuela, y que se vincula fundamentalmente con el reconocimiento inusitado de lxs niñxs como poseedores de la capacidad de elegir, concretada aquí en la atribución que este espacio les concede: la de elegir a lxs consejerxs. Frente a este acto de apertura inicial, lxs docentes destinan distintos tipos de argumentos que apuntan a “encausar” este poder reconocido en ellxs en el que confluyen, con mayor o menor contradicción, tanto los intereses de “educar” como los político-institucionales concretos que se dependían de tal elección: el deseo de conformar de un claustro “ejemplar”.

Otro punto que documenté es que si bien la discusión por lo que significa “ser consejerxs” solía darse en el Consejo de Aula o General, donde la palabra suele estar centralizada por lxs docentes, también había oportunidades en las que también se entrelazaban interpretaciones ofrecidas por lxs consejerxs de modo menos “controladas”. Así, semanas antes de las elecciones lxs consejerxs de los últimos años eran lxs encargadxs de pasar por los grados a informar sobre la llegada de este evento a los cursos iniciales. En este acto se abría la oportunidad para que éstxs

entregasen interpretaciones propias hacia otrxs niñxs, aspecto que permitía tensionar el discurso más extendido y consensuado desarrollado por la conducción y lxs maestrxs.

Una mañana que me encontraba registrando el Consejo de Aula de primero, Camila y Diana, las entonces consejeras de séptimo se presentaron e informaron a todo el curso del suceso eleccionario:

—Bueno, saben que van a votar el 8 de junio —dijo al grupo Camila, anunciando las elecciones generales que se iban a festejar en unas tres semanas.

Recuerdo que luego de que la niña dijera esa frase me pareció ver cierto desconcierto en la cara de lxs niñxs, así que le sugerí a Camila:

—Pregúntales si saben que es una votación...

—Esperen... Primero... ¿Saben lo que es votar? — les preguntó, retomando mi comentario.

—Votación, para votar a personas —respondió seguro Lucio, quien para ese entonces había asistido al Consejo alguna vez, enviado por su maestra.

— Para ver quién va a ir —dijo Victoria.

—Por ahora son los que la señorita manda —dijo Diana al grupo, informando sobre la situación actual de primer grado.

—El 1 de junio cada grado va a venir con cinco personas —dice Camila, en referencia a la elección de los pre-candidatos, y fue interrumpida por Mabel.

—Para postularse, el 8 de junio van a votar a quiénes salen de esos cinco —dijo, haciendo referencia al día de las votaciones generales a lo que seguidamente agregó—. No puede ser cualquiera consejero... —mientras miraba expectante al grupo, en un tono que, interpreté, anticipaba al refuerzo por ciertas “características” . Sin embargo, Diana la interrumpió y retomó para darle un sentido concreto que me resultó inesperado.

—Tiene que ser votado.

—Si elijo ser consejero y después no quiero más... Hay que ser responsable, el que quiso ir, tiene que ir —dijo ahora Camila, con tono bastante serio, reforzando lo dicho por Diana.

—Por ejemplo, en el país elegimos al presidente. Si usted se comprometió no puede decir que no... También hay que hablar —dijo Mabel, sumándose a lo que mencionó Camila y agregando otra cuestión que suele estar en debate en los Consejos, que refería al hecho de “hablar” .

—No estaría funcionando la comunicación —dijo Diana, en relación a lo que se considera un “problema frecuente “entre el Consejo de Aula y el Consejo General.

—Hay que prestar atención —dijo Camila.

—Yo ya lo pensé —afirmó una niña del grado.

—Pero tiene que esperar a que la voten —le respondió Mabel entre risas, explicándole el proceso necesario para “ser consejera” .

—Algo importante es escuchar en el Consejo —reforzó Diana.

—Hablar de los enojos —dijo Lautaro, quien ya contaba con alguna experiencia.

—¿A usted le gustaría, Francisco? —le preguntó Mabel a un niño que en más de una ocasión me mencionó como quien tenía algunos “problemas de conducta” — Pero no se puede enojar como hace usted... Pero se puede controlar, si durante el día controla el enojo —le dijo Mabel directamente al niño.

— Para el 8 de junio hay que traer la fotocopia del DNI —concluyó Camila, antes de que abandonen el aula junto a Diana.

En esta intervención de las consejeras, lo que se enfatizaba en sus fundamentos era la dimensión “representativa” de este cargo, y la importancia de su legitimidad que parecía radicar, más que en únicamente tener buena conducta, en “ser votadx” . Lo que ganaba centralidad en sus intervenciones entonces se vinculaba con los puntos fundamentales de la representatividad: “trasmitir las ideas” , “contar” , “escuchar y hablar en el Consejo” , “prestar atención” , “comunicar” o “decir lo que pasa” . Las consejeras también intentaban direccionar el modo de ejercer este cargo, aunque vinculándolo especialmente con la responsabilidad que requería la asunción de una función de compromiso con sus compañerxs: “el que quiso ir tiene que ir” .

Mabel, que también aprovechó para reforzar la idea de compromiso, sin embargo agregó otra cuestión, que se vinculaba con la el interés que varias docentes depositaban en el Consejo, y que era la posibilidad de que puedan asistir niñxs que “les cuesta seguir las normas” , con el objetivo implícito de que allí puedan “internalizarlas” , como alguna vez me comentaron.

Esa misma mañana, me sumé al consejo de segundo que sabía también irían las consejeras a presentar el evento, así es que en esta ocasión Diana les comentó la llegada de las elecciones y les advirtió:

—Bueno, primero tienen que estar seguros de querer ser consejeros —dijo, mientras miraba al grado.

—Esto que dice Diana... —interrumpió Leonor, la docente, mientras miraba al curso entero, al que preguntó—. ¿Cuáles son las características?

—Ser un buen compañero —dijo Alan, un niño que era recurrentemente señalado como problemático.

—Ser buen alumno —respondió otro estudiante.

—El que presta —sintetizó un último niño.

—O sea, ser buen compañero. Nosotros cuando nos reunimos, propusimos jugar separados por sectores, por ejemplo —dijo Lucrecia, en referencia a lo que parece sintetizar una acción del Consejo de Aula, y finalizó diciendo—. El que viene del Consejo tiene que contar.

Como también documentaba en el Consejo General, el cargo de consejerx parece estar investido de cierta actuación que no se restringe únicamente a “cumplir bien” con su rol representativo, sino que se espera “algo más”, un comportamiento “ejemplar” que también genera, como analizaremos más adelante, que lxs consejerxs sean “más observadx” en su comportamiento, y que tal actuación pueda ser objeto de impugnación pública⁸⁷.

Claro está que lxs niñxs deben ser informadx sobre lo que implica este proceso al que se lxs invita a participar, y lo que se espera del “consejerx” y sus tareas. Sin embargo, lo que los distintos intercambios mostraban era de qué modo esta información era entregada por sus docentes, entrelazada con la orientación de este “perfil”, acción que parecía ser el intento por suturar la inconmensurabilidad de la apertura inicial del Consejo lxs enfrentaba.

Frente a esta imposibilidad de controlar este destino, lxs docentes apuestan por construir legitimidad en torno a un perfil que reúne cualidades que se presentan “coherentes” y “transparentes” para los mismxs niñxs, quienes inclusive demuestran no solamente conocerlas, sino que también son capaces de enunciar el orden normativo y “visible” que se conforma como aquello que es esperable responder en el marco de la formalidad de las interacciones en el Consejo.

Lxs niñxs enuncian con claridad este orden que supone algunas propiedades para ocupar ciertos cargos como fuente de legitimidad. Sin embargo, aunque estos parámetros funcionarán igualmente como modos de evaluar y de juzgar a sus compañerxs, en sus elecciones concretas estos se verán también disputados. Quizás, a diferencia de lo esperado por lxs docentes, las valoraciones de lxs niñxs para votar a sus compañerxs, así como los modos que lxs candidatxs tengan interpelar a los votantes, parecían hacer énfasis no solamente en otras acciones, sino que se asentaban en modos de construcción de poder que se daban en los márgenes de la legalidad del Consejo.

87 Esto pareciera ser un aspecto fuertemente interiorizado en lo que supone al desarrollo de cargos representativos. Recordemos también en la experiencia de Fossatti el suceso citado por el maestro Cherubini, donde el presidente de la Comisión de Ayuda y Justicia “había dejado algo que desear en su comportamiento”, y esto llevo a su propio pedido de renuncia, por considerar él mismo que “no podía pedirles a los demás que cumplieran las normas si él no lo había hecho”, falta que la comisión definió como “no tan grave” y consideró.

En los márgenes: la influencia y el amiguismo

Frente a la apertura de las elecciones, el énfasis no está puesto solamente en aquellxs que vayan a ocupar el cargo de consejerxs, sino también cómo van a ser esas elecciones:

—Para elegir, ¿tengo que pensar? —les preguntó Adriana abiertamente a todo el Consejo.

—Tengo que pensar —respondió Iván de segundo, afirmando su pregunta.

—Es pensar —dijo Adriana, meditabunda. Y agregó—. Ver que me *afecte* el candidato.

Hacia el final del Consejo volvió a insistir sobre este tema:

—Bueno a ver si les hago la típica pregunta ¿qué hablaron en el Consejo?

Las conversaciones se van dando de modo simultáneo y paralelo entre varios consejeros, y Cintia retoma la pregunta de Adriana de modo que capta la centralidad de lo que se discute:

—Hablamos de que un año es un mandato.

—Con el tiempo tenemos que tratar que haya menos votos en blanco, porque eso quiere decir que... ¿Hay capacidad de qué? —preguntó Adriana.

—Elegir —responde Cintia.

—Mas capacidad de elegir, ya que voy a votar un lugar importante porque voy a elegir. Vieron cuando ustedes van al kiosco y quizás su mamá les dice “bueno, elijan un alfajor” y ustedes ven y piensan “mmm... Jorgito o Guaymallén”, y dicen “bueno, dame el Jorgito de chocolate —les dijo, como tratando de dar un ejemplo cercano.

La capacidad de elegir un/x candidatx es presentada por la directora como un acto de cierta trascendencia, y donde se considera necesaria resaltar su cuestión “racional”, pero como también, su componente de *afección*. Este señalamiento resultó sumamente esclarecedor, pero más especialmente en otro aspecto que fue traído por Miriam, la vicedirectora:

—Yo vi que el año pasado mucha gente se dejaba influenciar —dijo Miriam, en lo que parecía ser una búsqueda establecer un debate sobre esta acción.

—¿Qué es influenciar? —preguntó Cintia, intrigada.

Adriana y Miriam hicieron de modo conjunto una dramatización para ejemplificarlo:

—*Yo vote a Susanita, dale votala* —dijo Miriam a Adriana.

—*No, no, qué me importa. Yo voy a votar a quien quiera* —le respondió ella.

—*Dale, vota a Susanita.*

—*No, no. Yo voto a quien quiero yo* —dijo Adriana.

—Bueno, pero no pasaba eso, terminaron votando así —concluyó Miriam, interrumpiendo la ficción, y volviendo a remarcar que la mayoría sí “se dejaba influenciar” .

—Cada uno solo puede elegir —agregó Luciano de séptimo, sintetizando la idea.

—Como en la Revolución de Mayo, no quieren depender del rey —concluyó Cintia, mientras algunos reímos por su analogía.

Entonces, al momento del cierre Adriana propuso:

—Cada candidato que diga qué ofrece hacer —dijo Adriana, y comentó que tendrían que trabajar con cada maestra sobre esto.

—Que diga por qué —agregó Camila.

—Que haga campaña política —dijo Luciano.

Sonó el timbre y, como suele suceder, eso moviliza a que lxs niñxs quieran salir al recreo, acción que Juan habilitó inmediatamente.

Siguiendo lo planteado por Miriam, muchas de las elecciones de lxs niñxs parecían remitir fundamentos a que se vinculaban con formas de construcción de legitimidad que exceden las normas institucionalizadas. Dentro de la apertura de la elección, algunas prácticas, como “dejarse influenciar” o lo que en otras ocasiones se definió como “amiguismo” , que implicaba votar a alguien únicamente por la “cercanía” , eran condenadas como prácticas que no garantizaban la “libre elección” .

Sin embargo, lo que esto mismo entregaba a la investigación era cómo el “acto de elegir” , lejos de tratarse de una acción unidireccional y de un deseo individual, como la que se podría dar al elegir un alfajor, también está determinado por las acciones y estrategias que lxs candidatxs despliegan para ser elegidxs. En varias ocasiones que les pregunté de modo más privado a lxs niñxs por qué creían que serían votadxs, me ofrecieron explicaciones de distinto tipo, pero que se vinculaban con acciones que desarrollaban en su día a día. “Porque presto los útiles” , me había dicho Román de segundo. Por otro lado, Verónica, una estudiante de séptimo que deseaba ser consejera, me comentó: “yo creo que hice las cosas bien. Por ejemplo, ayudé con el *bullying*, sobre todo a Coni. *Cyberbullying* sobre todo, y los consejeros no.”

Si bien no es objeto de esta tesis definir los motivos de elección de lxs niñxs sobre sus candidatxs, lo que estos intercambios ponían de manifiesto era el debate por el modo en el que se construye poder y legitimidad en la escuela y, en cierto modo, la inaccesibilidad de lxs docentes para controlar directamente los aspectos por los que algunxs estudiantes se volvían convocantes. En definitiva, aunque muchas de las acciones por las que se lograba construir legitimidad eran “mal

vistas” , no rompían directamente con las reglas, sino que se ubicaban a los “márgenes” y, ante la imposibilidad de que estas puedan ser evitadas por lxs docentes por considerarlas “poco legítimas” , trataban de ser condenadas moralmente.

La campaña electoral y el debate por el ejercicio del cargo

La mano de Maia sobre la cartulina naranja presionaba la cinta adhesiva que segundos antes había colocado en la parte posterior de la hoja, y que seguidamente ubicó a varios metros del suelo. En puntitas de pie logró pegar el último cartel que coronaban otros tres que llevaban la inscripción “Voten por Melody” , acompañado por algunas estrellas y corazones también de cartulina.

Mi sorpresa fue inmensa cuando supe que Maia también era candidata a consejera, pero me confesó que le gustaba hacer campaña también para su amiga Melody. Junto a estos, los afiches de lxs otrxs candidatxs adornaban las paredes del segundo patio e instalaban un clima distinto en el recreo, con inscripciones que rebalsaban de “promesas” y de consignas sobre su futuro desempeño:

“Voten por Maia. Prometo hablar cosas buenas en consejo de grado, por favor voten por mí. (Candidata de 4° grado)”

“Voten por Mora. Prometo anotar sus ideas y pensamientos. Mejorar los juegos, el aula a lo que este a mi alcance, y cambiar las fallas que a ustedes les incomode de mí. (Candidata de 4° grado)”

El tono de las inscripciones de lxs distintxs candidatxs parecían mantener conversaciones y diálogos simultáneos que permitían reconstruir cierto eje en el que se organiza el debate. Algunos auguraban promesas, como el de Male:

“Voten x Male. Prometo y quiero que nuestro grado y la escuela sea un lugar donde todos y todas podamos escucharnos y ayudarnos en todo lo que necesitamos y podemos. (Candidata de 6to, subrayado en el original)”

Otros, por el contrario, discutían abiertamente con esta narrativa de juramentos, como el de Tomás, en lo que parecía buscar convocar a otrxs escépticxs. Su afiche se componía por cinco colores distintos —rosa, verde, celeste, naranja y amarillo— para cada letra que formaba la inscripción “VOTEN X TOMÁS” seguida de un eslogan “Tomás para consejero” en birome azul. En la parte inferior, estaba

escrito con corrector blanco sobre la cartulina verde, que contenía todo el afiche y que decía:

“No prometo nada, no puedo hacer lo que pidan al máximo. Pero trataré de resolver sus problemas y conflictos, y mejorar.”

Otras de las cuestiones recurrentes referían a “resolver sus problemas” , así el cartel de Anto sobre afiche verde y escrito con fibrón decía:

“VOTEN X ANTO. Y voy a resolver sus problemas lo mejor posible con consejo de grado y con mis compañeros.”

O también el de Luna, escrito con fibrón negro sobre afiche rosado:

“Voten por Luna. Me comprometo a llevar sus problemas y quejas al consejo de grado para solucionarlas y hacer la escuela una mejor.”

Del mismo modo, “llevar los problemas al Consejo” o “hablar las cosas del grado” se presentaban como un punto que se avizoraba importante como argumento:

“Voten por Melody. Les prometo decir las cosas que ustedes digan en el consejo de grado.”

“Voten por Rubén. Porque voy a aportar las cosas a consejo de grado. Para volver la escuela mejor. #voten por Rubén #Rubén como consejero. (Candidato de 5to)”

O los afiches de Eric y Luana, escritos en cartulina azul con fibrón azul remarcado sobre un lápiz negro:

“Voten por Eric!! Y prometo resolver y ayudarlos con sus problemas y hablarlo en el consejo de grado. #voten por Eric”

“Voten por Ailén. Porque voy a expresar sus ideas directamente.”

Los argumentos presentes en los afiches rondaban en un claroscuro entre aquellos de orden más público y aquellos más privados, pero que expresaban por su

recurrencia la importancia de algunos aspectos por sobre otros, y que permitían bordear las expectativas públicas sobre este espacio.

Dentro de ellos, se percibía una fuerte intensidad personalista condensada en las propuestas de “mejorar”, que evidenciaba el peso que el/lx “candidatx” tenía en términos personales. Asimismo, como también se manifestaba en lo expresado por las consejeras que pasaron por los grados, otros de los puntos que resaltaban como centrales eran “hablar” en el Consejo o “resolver” los problemas del grado.

Asimismo, la campaña también se desarrollaba en los grados. La misma mañana de las elecciones en 2018, Celia invitó a lxs candidatxs de tercer grado a que ofrecieran sus argumentos a los electores, sus compañeros. Recuerdo que lxs niñxs iban siendo interpelados de a unx y Celia les iba preguntando por qué creían que debían votarlos. En la mayoría de las respuestas resonaba algo de aquello que se leía en la campaña gráfica: “Voy a decir lo que pasa y lo vamos a mejorar” dijo Cristian; “decirles a los demás chicos lo que pasa en el grado y que lo mejoren” agregó Brenda, cuando le tocó contestar. “Yo quería mejorar como está los grados, que como estaba antes” agregó Natalia, en una interpretación de lo que era su grado “antes”. Otros expresaban, más que propuestas, deseos: “Que nadie se pelee, que no se empujen ni pegarse, ni pegarse a otro, hay que decirle a la profe”. Otros remarcaban cierta función “orientadora” de lxs consejerxs: “Era porque yo a veces veía cosas malas de los chicos, y para que no lo hagan más”. Celia también aprovechaba para remarcar la “importancia” de contar con consejerxs, ya que son quienes “escuchan lo que se charla en el Consejo”, de modo que así se podían “enterar” de lo que pasaba en este espacio.

Como sucedía en la campaña gráfica, era posible de ir dilucidando un discurso “público” que giraba en torno a ideas generales. Algunas de estas parecían reforzar principalmente su compromiso “representativo” con sus grados, asociado a la idea de “hablar” y “resolver los problemas”, pero también cierta carga ejemplar en la idea de “mejorar”. Sin embargo, esta misma propuesta implicaba la promesa de “cambios”, y por lo tanto condensaba el supuesto de que quienes ocupan cargos públicos deberían ofrecer.

Ahora bien, estas nociones, que eran en alguna medida compartidas con lxs docentes en su enunciación general, en términos concretos no parecían remitir a los mismos fundamentos. Un punto sustancial era que los carteles y en las declaraciones planteadas por lxs estudiantes no se daban en términos de “características” que diferenciaban de principio a unxs y a otrxs, como sí lo hacía la idea del “perfil”, sino que más bien referían a futuras acciones, las que se centralizaban en relación

con la “comunicación” de ideas, propuestas y problemas.

Como ya adelanté, durante mi segundo y tercer año de trabajo de campo comencé a asistir tanto a distintas clases como a los Consejos de Aula donde descubrí que varixs de lxs consejerxs que había conocido, inclusive aquellxs que eran visiblemente muy activxs en sus propuestas y argumentos en este espacio, eran niñxs de quienes las docentes me relataban distintas situaciones en las que solían trasgredir normas o eran protagonistas habituales de algún conflicto.

En los Consejos Generales y de Aula registraba que éstxs mismxs niñxs se animaban a hablar frente a otrxs, inclusive a veces discutiendo con sus maestrxs abiertamente o desplegando tonos más desafiantes, y otras simplemente dando otra opinión a lo sugerido por el/la maestrx. En varias ocasiones registré que estxs mismxs niñxs fueron “increpadxs” en los Consejos por lxs docentes cuando los escuchaban comentar sobre algún tema o alguna propuesta, llevándoles su propio comportamiento como una contradicción a su intervención, a lo que también se sumaba algún comentario por lo bajo como: “para hablar bárbaro, pero después si hiciera la mitad de lo que dice” . Así, lo que las docentes planteaban como contradictorio entre “hablar y comportarse” no parecía tener necesariamente el mismo sentido para lxs representados. De hecho, muchos de estxs consejerxs sobre los que lxs docentes emitían alguna queja, habían sido reelectos más de una vez por sus mismxs compañerxs.

Muchas veces en el Consejo se requería hacer pedidos y plantear inquietudes que generaban cierta incomodidad en la que muchxs de estxs niñxs parecían destacarse. Cabe aclarar, sin embargo, que la composición de lxs consejerxs no era homogénea en su forma, ni en “sus perfiles” , también había muchxs estudiantes que eran extrovertidxs y que se animaban a plantear los asuntos sin que necesariamente fueran niñxs marcados como problemáticxs, e inclusive niñxs más vergonzosxs que también se animaban a hacer sus pedidos. En este sentido, la importancia de hablar parecía más bien referirse a “animarse a hablar” que a hacerlo de un determinado modo.

Asimismo, el cargo de consejerx parecía requerir un trabajo importante de objetivación, de escuchar lo que se plantea en el Consejo de Aula, anotarlo, plantearlo en el Consejo General, y posteriormente llevar al grado lo que en esa reunión se habló. Tal como me he referido anteriormente, esto requería un aprendizaje colectivo de distinguir qué asuntos llevar a discutir, y especialmente cómo plantearlos para que remitan a problemas colectivos y no de “cada grado” . Si bien algunos asuntos específicos de cada curso resonaban y muchas veces llevaban a la discusión de todo el Consejo, había un esfuerzo porque este espacio no se

transformase en un “quejómetro” . Esto suponía aprender a construir problemas en términos más generales, un aprendizaje que se iba tramando dialógicamente entre niñxs y docentes. Así frente a la reiteración de algún “problema particular” lxs docentes volvían sobre aspectos más estructurales que remitieran a reflexiones generales como podía ser, el comportamiento en el comedor, el orden y la limpieza de las aulas, la organización de los juegos, entre tantos otros.

Como también analizamos en el apartado anterior, más allá de aquellos puntos objetivados en los carteles y en las declaraciones vinculados a “animarse a hablar” , el acompañamiento de lxs votantes era algo que se construía también a partir de otros aspectos que rebalsaban los fundamentos “públicos” , y que remitían más precisamente a aspectos vinculares entre lxs niñxs en sus grados.

El desempeño de “lxs consejerxs” , sin embargo, no estaba exento de conflictividad: en varias ocasiones presencié cómo impugnaban el comportamiento de algunx consejerx, especialmente alegando el incumplimiento de alguna responsabilidad, pero especialmente cuando se sospechaba el uso indebido del poder que este cargo otorgaba.

Uno de los primeros conflictos que presencié fue durante el primer año que ingresé a la escuela en 2016. Al comienzo de una sesión del Consejo General, Juan le preguntó a una de las consejeras de séptimo grado por qué estaba tan seria. Luego de insistirle, la niña comentó:

—Porque no sé para que venimos si igual hay gente que no entiende nada.

—¿Por qué? A ver, me interesa —le preguntó, intrigado.

—Nada, que hay gente que viene al Consejo que no entiende bien las cosas que se dicen, las dicen mal o no hacen lo que pautamos —dijo la niña, en un tono de bastante enojo.

—Qué bueno que puedas decir esto, porque también para eso está este espacio. Ahora plantealo así lo discutimos entre todos —le contestó Juan.

Luego de que terminaron de llegar algunos consejeros y se acomodaron en sus asientos, Juan retomó lo discutido.

—Bueno recién con Nadia surgió algo que me interesa que discutamos —y dirigiéndose a Nadia le dijo—. Dale Nadia, con la misma sinceridad que recién. La niña tomó la palabra y expresó:

—Hay consejeros que [lo del Consejo] lo explican mal o no lo entendieron. Creen que por ser consejeros piensan que son... Que pueden hacer las cosas mal sin que los reten, o se toman atribuciones. Se ve en algunos consejeros.

—¿Cómo lo ves? —le planteó Miriam.

—Dice que él es el consejero y rompe las reglas acá —en ese momento, Nadia dejó deslizar un dato sobre el acusado en cuestión: se trataba de un niño. Esto me hizo sospechar que la niña se estaba refiriendo al consejero de sexto de ese

entonces, Nehuén, del que Miriam me había comentado que parecía que se estaba portando muy mal porque estaba buscando “ser echado” .

—Sí, cuando prohibimos “El Pistolero” , seguía jugando —agregó otro consejero, en lo que parecía saber de quién se refería.

—No sé si lo prohibimos. Hicimos reflexionar, porque no era tan importante — dijo Miriam en un tono que me pareció intentar matizar la interpretación del niño.

En este sentido, Nadia pone en tensión la legitimidad del cargo de unx consejerx, que no se agota en *haber sido elegido por sus compañerxs* sino que pone de manifiesto que se trata de una función que se encuentra *en constante evaluación*, no solo por parte de lxs maestrxs, sino también por parte de sus compañerxs, quienes eran, en definitiva, lxs representados.

El debate de fondo al que remitía Nadia refería a cómo el accionar de tales consejerxs, inclusive el comportamiento personal, no es posible de ser escindido de su “función pública” . Asimismo, Nadia dejó deslizar otro el planteo de “porque no sé para que venimos” , y que demostraba cómo la legitimidad del espacio era algo que estaba produciéndose y poniéndose en juego en cada acto, tanto por parte de lxs maestrxs, como de lxs mismxs estudiantes:

—En mi grado se suspendió a Lorenzo y a Ariel como consejeros. Se los suspendió —dijo Nadia.

—¿Por cuánto tiempo? —preguntó Miriam.

—Por este año —respondió Nadia, haciendo una pausa—. Pero hay consejeros que se portan peor que los consejeros suspendidos, y no se los suspende — concluyó.

Si bien la práctica de “suspender consejerxs” en los años subsiguientes en muy pocas ocasiones se volvió a reiterar, este acto ponía de manifiesto que sobre estxs niñxs recaía una responsabilidad mayor y que sus acciones, que en otro momento solo hubiese significado “portarse mal” en este caso podía ser reinterpretado como la “toma de atribuciones” indebidas cuestión que explicitaba también cómo el Consejo cargaba las acciones cotidianas con un sentido público que le otorga una responsabilidad especial a lxs consejerxs.

Del mismo modo, la posibilidad de “ser suspendidxs” por lxs docentes por desplegar determinado tipo de comportamiento, se avizoraba como causal de “salida” de este cargo:

—¿Alguien acá presente se siente involucrado con lo que está diciendo Nadia?
—preguntó Miriam al grupo.

—Yo, porque me paso corriendo, pateando, me la paso en dirección —
respondió Nehuén, quien interpreto ya sabía que la conversación giraba en
torno a él.

—¿Por qué no podés lograr respetar las cosas? — le preguntó Miriam.

—No sé — respondió Nehuén.

—Bueno, pudiste darte cuenta. ¿Ustedes creen que a un consejero que rompe
las reglas hay que echarlo? —preguntó Miriam al grupo, agregando una
entonación que parecía buscar un “no” como respuesta.

—¿Les parece que reconsideremos que vuelvan? —dijo Juan en relación a lxs
consejerxs suspendidxs—. ¿Qué opinan?

—¿Estabas al tanto de que te podían echar? ¿Pensaste que si hacías eso te ibas?
¿Vos te querés ir? —le preguntó Miriam directamente a Nehuén.

—No sé —le respondió el niño.

Frente a ello, los años subsiguientes se decidió que no podía renunciarse a
este cargo, y tal como Camila en 2018 les advirtió a lxs niñxs de primer grado,
“si elijo ser consejero y después no quiero más... Hay que ser responsable. El
que quiso ir, tiene que ir” .

Asimismo, en estos momentos en los que lxs consejerxs eran interpeladxs por
su comportamiento, emergía subsecuentemente el debate por la legitimidad o
no de su cargo:

—Te eligieron como consejero porque confiaron en vos, pusieron su voto de
confianza —le dijo Miriam.

—Lo que pasa es que les pedí a mis amigos que me voten, a mis amigos si no
les decía no me hubiesen votado —dijo Nehuén, buscando justificar lo que
parecía la poca legitimidad de su mandato.

—Igualmente no podés ser amigo de todo el grado, ni de todos los varones —le
respondió Miriam.

—Lo votaron sus cinco amigos —dijo Nadia.

—Bueno, pero de diez varones que son en el curso... La mitad te votaron —
respondió Miriam.

—No estoy segura, pero para mí lo hicieron por broma —agregó la otra
consejera de sexto.

—Para mí lo votaron porque confiaron en él —dijo Camila, que era la entonces
consejera de quinto grado.

—Estoy de acuerdo con Camila. ¿No puede ser un voto de confianza? ¿Por qué
tenemos que desconfiar así? —preguntó Miriam al grupo.

—Las mujeres votaron a las mujeres, y los varones votaron a los varones —dijo
Nehuén, en lo que parecía ser un intento de evidenciar otra lógica distinta a la
“confianza” .

—Ayelén está acá porque tenía un voto —dijo Nadia en relación a por qué estaba también Ayelén como representante allí, y agregó—. Se votó a sí misma —en un tono que parecía quitarle algo de legitimidad a su cargo.

—Yo voté a un hombre —dijo Camila, en lo que parecía buscar tensionar lo planteado por Nehuén.

El planteo de “pedido de votos” de Nehuén, como la sospecha de que lo “hayan hecho en broma” que realiza la consejera o la denuncia de que “se votó a sí misma” de Nadia, evidenciaba cuán sustancial resultaba el reconocimiento otorgado por lxs estudiantes sobre el Consejo como un espacio de organización político-institucional.

Por otro lado, aunque en los Consejos generalmente el peso de la amistad era planteado en términos de desconfianza sintetizándose en la idea de “amiguismo”, lo que parecía más bien develar esta acusación era cómo la “elección de consejero” participaba también en la constitución de las relaciones en el grado.

La “confianza” en el/la consejerx se sustentaba en las relaciones de afinidad, e inclusive amistad, pero no necesariamente como un acto fraudulento, sino más bien como parte del entramado relacional que caracteriza a la vida social, y en el que se construye legitimidad también como consejerx. Así, aquellas acciones cotidianas pero persistentes, como “prestar los útiles”, como me había dicho Román, o “ayudar a resolver un conflicto entre estudiantes”, como había hecho Verónica, emergían como acciones clave que eran muy valoradas por lxs compañerxs.

Asímismo, como también introducía Nehuén, las relaciones de afinidad que parecían también coincidir con las relaciones de género en el grado también resaltaban como un aspecto que “pesaba” a la hora de elegir. De hecho, dos años después una estudiante de séptimo me hizo un comentario similar sobre la elección: *“Todos los varones van a votar a Ema, ellos se ponen de acuerdo. Lo mismo para la bandera. En cambio, las chicas... Bueno, como que es distinto. No nos ponemos de acuerdo y bueno, nunca sale así una”*.

Si bien el análisis no se ha detenido a registrar la votación en términos estrictamente de género, sí advertía cómo en las elecciones de consejerxs las relaciones cotidianas entre lxs estudiantes pesaban de modo muy fuerte. Como algunos estudios ya han precisado, y que coinciden con algunos aspectos registrados en mi trabajo de campo, los conflictos que se dan en los grados, que a veces coinciden con grupos de afinidades, llevan a que estudiantes ajenos directamente al conflicto tomen posiciones por alguno de los grupos, y éstos se ven expresados

también en situaciones como las votaciones de consejerxs (Ruggiero, 2009)⁸⁸.

Bajo esta nueva lente, ahora la acción de Maia de acompañar la campaña de su amiga Melody tomaba otro sentido. Lejos de que el Consejo operara como un órgano exterior, éste también era un espacio más, en el que tales afinidades, amistades o enemistades se ponían en juego.

Dilemas y deliberaciones de dos lógicas en contradicción: lxs consejerxs inesperadxs

La misma mañana en la que se trabajó con el “perfil del consejero”, Adriana, Juan y Miriam se quedaron algunos instantes más debatiendo, en un intercambio que resultó clave para registrar los alcances de este proceso. Mientras lxs niñxs abandonaban el aula y Juan, Adriana y yo acomodábamos las sillas y mesas de la biblioteca y nos disponíamos a irnos, Miriam dijo:

—Juan, no te vayas que te quiero mostrar algo.

En sus manos sostenía el cuaderno de actas del Consejo. Miriam se colocó sus lentes y le señaló con su lapicera a Juan unos nombres escritos en el cuaderno.

—Acá en segundo la perdemos a Cintia —dijo, mientras nos miraba y nos mostraba los nombres de varios candidatos— no está como candidata, dice que Iván le ganó con los votos... Y mirá —dijo subrayando el nombre “Brenda” —. Está Brenda, esta nena no puede ser consejera... Es nueva en la escuela y no habla —afirmó, un tanto consternada.

Juan se mantenía en silencio y Adriana agregó:

—Sí, en realidad quizás está bueno porque le sirve a ella individualmente, al grupo no va a aportar... —dijo Adriana, en lo que parecía tratar de encontrar una fundamentación “pedagógica” .

Luego de escuchar atentamente los dos comentarios, Juan las miró y les dijo:

—Bueno, quizás hay que ver lo que ellos traen...

Miriam lo interrumpió y continuaba insistiendo con tono de preocupación:

—Acá también —dijo, subrayando el nombre de otro candidato—. Casi que ni habla.

Juan nuevamente insistió:

—Hay que dejar... Hasta ahora veníamos direccionando más nosotros, veamos qué pasa.

—Sí, hay unos lindos candidatos de sexto y quinto—dijo Adriana, en lo que parecía buscar contrarrestar esa lectura.

Juan y Miriam asintieron.

88 Cabe aclarar que como bien documenta Laura Ruggiero, esto no implica que estos grupos vayan a ser definitivos, sino que, por el contrario, se caracterizan por su dinamismo.

—Habría que hacer Asambleas Generales con todos devuelta —propuso Juan como alternativa a la preocupación de Miriam, y que era un deseo que en más de una ocasión me planteó con el objetivo de profundizar en el Consejo.

—¡Ay, qué lindo! ¡Sí! —dijo Miriam, con un tono diferente.

—Sí, como el año pasado la de fin de año —dije, entusiasmada con la propuesta de Juan.

—Sí, el día de Jornada de Cierre —afirmó también Miriam.

Miriam abiertamente cuestiona las decisiones de lxs estudiantes sobre sus candidatxs, un cuestionamiento que se sustenta en lo que parecieran ser la carencia de algunas aptitudes y características que se presentan como “necesarias”, como “saber hablar”, y otras que hasta ese momento eran desconocidas para mí como “tener un tiempo en la escuela”. Esta preocupación por la “representatividad política” que Miriam propone, seguramente anclada en intentar que el Consejo tenga su legitimidad como espacio de representación, contrasta con la apropiación que Adriana resuelve en un sentido más pedagógico: “que le sirva a la estudiante”.

Juan, por el contrario, propone sostener la apertura para “ver qué pasa”, dejando abierto la posibilidad de sorprenderse, es decir, de reconocer también qué es lo que “ellos traen”, como una pregunta más que como una respuesta sabida de antemano al tiempo que ofrece la posibilidad de “hacer asambleas más seguido” como una alternativa dentro de los marcos institucionales.

Frente a este suceso que fue explicitado, Miriam pone en el centro del debate varios puntos que nos introducen directamente en el problema y dilema que genera la incorporación explícita de un órgano de organización política en un espacio de infancia como es la escuela: ¿cuánto respetar las elecciones inesperadas, a veces incontroladas, propias de la apertura a la participación, y cuánto velar por, lo que — se supone— es *lo mejor* para un funcionamiento deseado?

Por un lado, la emergencia de esta preocupación y de este dilema podría reforzar el supuesto de la necesidad de mayor direccionamiento para que lxs niñxs “elijan bien”, y fortalecer así el preconcepto de su incapacidad para “votar bien”. Sin embargo, lxs docentes consensuaron la idea de que estas elecciones se mantuvieran a la expectativa de “ver qué pasa”.

Este dilema ponía en evidencia de qué modo la lógica escolar está tan fuertemente arraigada a un ordenamiento jerarquizado del saber y las supuestas capacidades que otorga. Sin embargo, al desarrollar un espacio que abre a la participación de lxs estudiantes reconociéndoles su capacidad de hablar, pensar y disputar sobre lo común (Masschelein y Simons, 2011), lxs docentes se encuentran frente a un dilema de difícil solución en términos tradicionales: Miriam, que

seguramente en un sinfín de otras situaciones escolares resolvió unidireccionalmente y con cierta arbitrariedad —cabe aclarar, producto de un sistema escolar asentado en la naturalización y demanda inclusive de tales comportamientos— en esta ocasión, en el marco del Consejo como espacio de construcción colegiada con otros docentes, puso su pensamiento a consideración, evidenciando el dilema que devolvía la elección de candidatxs inesperadxs. Si bien su acto de arbitrariedad buscaba estar fundado en lo que suponía “lo mejor”, fue rebatido por Juan, quien puso ante todo la importancia de respetar un punto fundamental en la legitimidad del Consejo: la elección democrática de representantes.

Es allí que los esfuerzos por intentar orientar las elecciones de lxs niñxs no solamente encuentran un claro límite en la diferencia de fundamentos entre estxs y lxs docentes, sino que también esta incongruencia adquiere carácter público. Mientras la orientación de un perfil de consejerx se asienta sobre el supuesto de desigualdad de “características” entre lxs niñxs, lectura que fortalece el supuesto que vincula la congruencia entre capacidades y ejercicio de espacios de poder, las elecciones de “consejerxs inesperadxs” interrumpen a esta concatenación de sentidos visibles y supuestamente traslúcidos.

En este sentido, retomando el planteo de Rancière situado en una filosofía posfundacional, podríamos pensar como las elecciones de “consejerxs inesperadxs” revelan, de modo “escandaloso”, a decir del autor, la no existencia de un fundamento que sea propio al orden social (1996). La incongruencia que Miriam plantea como obvia en la supuesta incapacidad de algunos consejerxs, es más precisamente la unión de lugares y sujetos que no se corresponden con un orden de visibilidad dominante, y que se objetivaba en contradicción con el añorado “perfil” .

Esta congruencia que se presenta como “evidencia del orden “natural”, Rancière la define como la “naturalización del orden policial” (1996). Con ello, el filósofo refiere a que en este orden “*no sólo se fijan unas determinadas relaciones entre las cosas, los cuerpos y las capacidades, también se las inviste del carácter de una evidencia que borra su propia contingencia*” (Gambarotta, 2017: 121)⁸⁹.

Para Rancière, la contrapartida del orden policial es justamente el orden de lo “político” y de la “democracia”, la que se encuentra determinada por la lógica

89 Para Rancière, el orden “policial” de lo sensible, entendido este último como el orden de lo visible y lo decible y que “hace que tales cuerpos sean asignados por su nombre a tal lugar y a tal tarea” (Rancière, 1996:45) donde define que “La policía no es tanto un «disciplinamiento» de los cuerpos como una regla de su aparecer, una configuración de las ocupaciones y las propiedades de los espacios donde esas ocupaciones se distribuyen” (Rancière, 1996: 44-45).

del “azar” : es “*el poder de los que no tienen ninguna cualificación específica para gobernar; excepto el de no tener ninguna cualificación*” (Masschelein y Simons, 2011: 119). Así, mientras la “lógica de la policía” se refiere a la construcción de una población “*que se puede conocer y contar en el todo y sus partes*” (2011: 120), la lógica de la democracia supone presentarse como una “*parte vacía*”, un excedente en el cual “*no tiene parte*”; así, es “*esta intervención democrática [del no cualificado], que es siempre un tipo de conflicto y, por lo tanto, un cuestionamiento del orden policial existente [porque toma parte el no cualificado, a pesar de no tener parte en el orden existente]*”, la que constituye “lo político” según Rancière” (2011: 120).

Siguiendo con el planteo de lo que para Rancière es la política, podríamos aventurarnos a pensar que las elecciones de “*candidatxs inesperadxs*” son un “*paso hacia la política*” por el hecho de abrir un litigio sobre su naturaleza al romper la “*evidencia sensible del orden natural*” (Gambarotta, 2017). Así, siguiendo a este autor:

Sólo hay política cuando esas maquinarias son interrumpidas por el efecto de un supuesto que les es completamente ajeno y sin el cual, sin embargo, en última instancia ninguna de ellas podría funcionar: el supuesto de la igualdad de cualquiera con cualquiera, esto es, en definitiva, la eficacia paradójica de la pura contingencia de todo orden. (Rancière, 1996:32)⁹⁰

En este sentido, estas elecciones evidenciaban la emergencia de un “*desacuerdo*”, en términos del mismo autor, no solamente en relación con lo que significa desempeñar un cargo sino sobre el “*criterio para determinar los lugares*” (Etchegaray, 2014: 30), aspecto que por lo tanto evidencia la inexistencia de un fundamento último que determine a uno, como “el correcto”.

Es posible hipotetizar, entonces, que el dilema que Miriam evidencia el lugar preponderante y naturalizada que la negación de la participación de lxs niñxs en la gestión tiene en la configuración histórica del espacio escolar. Así, cuando este es cuestionado a partir del establecimiento de un espacio que contradice en su fundamento inicial —ya que reconoce la capacidad de lxs niñxs de participar en su presente— produce a quienes lo sostienen preguntas, dilemas o temores que manifiestan lo “*escandaloso*” de la democracia, y que en términos de Rancière, implica reconocer la ilegitimidad primera en la que se funda toda dominación (1996).

⁹⁰ Cabe aclarar que para Rancière la igualdad, refiere a la igualdad de inteligencias, a la capacidad de todxs de pensar y hablar, y no se trata de una categoría psicométrica, sino que apunta a procesos más generales.

En este sentido, lxs docentes colectivamente avanzan y persisten en sostener la incomodidad que la emergencia de lo inesperado les presenta, aspecto que también revela, y sobre el que avanzaremos, trabajando en los siguientes dos capítulos, la mutua-determinación que la participación supone tanto en este como en otros procesos políticos, conformándose también, dentro de otros efectos, como una posibilidad para preguntarse por el ordenamiento naturalizado del orden escolar.

La irrupción del desacuerdo en el orden escolar

El espacio de Consejo parece alojar en sí mismo y poner de manifiesto la contradicción paradójica del orden escolar. Si bien, por un lado, como ya hemos avanzado, en el Consejo se apunta a nombrar, ordenar, clasificar y jerarquizar la realidad escolar, lo que también podríamos definir como un intento consensualista y neutralizador por iniciar procesos de identificación de los sujetos a grupos, opiniones e intereses (Masschelein y Simons, 2011), lo hace a partir de un acto inicialmente escandaloso: el reconocimiento del niñx como sujeto igualmente capaz para hablar y pensar el común en su presente.

Como al inicio del capítulo reconstruimos el desarrollo de una escuela diferente supone para lxs docentes, más que una “buena voluntad”, el verse atravesadxs profundamente en el ejercicio de su profesión —profesión que está fuertemente condicionada por la responsabilidad civil sobre lxs niñxs. Aunque el hecho de abrir a la participación suela ser entendido únicamente en sus sentidos moralizantes, documentamos cómo al tensionar un fuerte supuesto en el que el orden escolar se asienta, como es la negación y la exclusión de la participación de lxs niñxs, dicha apertura evidencia tener implicancias inesperadas.

Este punto de partida, que es básicamente el reconocimiento público de su capacidad, entra en tensión con el fundamento principal del espacio escolar como lugar de preparación para un futuro. Esta igualdad reconocida se hace presente en distintas situaciones cotidianas que implican a lxs niñxs y a lxs docentes, y que se presentan para los sujetos muchas veces como dilemas y temores, que evidencian los modos en que la negación de la participación de lxs niñxs se articuló en la organización tradicional del espacio escolar.

La instalación de este reconocimiento inicial del niñx como sujeto capaz de pensar y con el poder de elegir objetivado en las elecciones de consejerxs insta a que se desplieguen argumentos por parte de lxs docentes que develan la lucha por la orientación en el Consejo, en la cual se apunta a garantizar la congruencia de características “escolares” en la ocupación de un cargo.

Las elecciones de “consejerxs inesperadx” entregaban el modo en que el movimiento inicial de reconocerles su capacidad para elegir y ser elegidos introduce la emergencia de la *“lógica política”*, la que hace público el desacuerdo sobre quienes están en condiciones y tienen derecho a hablar y/o participar en la escuela (Rancière, 1996).

En este proceso, la experiencia de “ser consejerx” interrumpía, en parte a la sobredeterminación que la idea de “ser buen estudiante” tiene en la experiencia escolar. Allí, el éxito suele estar asociado al rendimiento académico escolarizado, en el cual la “buena conducta” —la obediencia— es parte del binomio.

En esta elección se veían valorizadas otras acciones que se asociaban con otros fundamentos que se vinculaban con aspectos relacionales entre lxs niñxs los que se entramaban en el cotidiano escolar. De hecho, y aunque también se expresaran valoraciones públicas como “hablar”, se entramaban de modo heterogéneo con afinidades, amistades, pero también con los conflictos y enemistades.

En definitiva, el espacio de Consejo es también un espacio en el que se expresa la tensión entre distintas tradiciones escolares encarnadas en decisiones y acciones de lxs docentes y en donde tanto éstxs como lxs niñxs se enfrentan a dilemas, preguntas y temores que evidencian las potencialidades que un espacio de estas características tiene para desnaturalizar el orden escolar que niega su capacidad para participar.

CAPÍTULO 5: La participación en la co-producción de proyectos de política pública

Introducción

En los últimos dos capítulos pudimos reconstruir los modos en que la apertura a la participación de lxs niñxs en la escuela instala públicamente el debate por su legitimidad. El Consejo de Grado se constituye como un marco de inteligibilidad e interpretación de las acciones de lxs niñxs y de lxs adultxs, en donde se registran debates y conversaciones en relación con lo “común” en distintos momentos de la cotidianidad escolar.

El análisis también fue vinculando el modo en que históricamente la exclusión sistemática de la participación de lxs niñxs se refuerza con un discurso orientado fuertemente a la protección de la infancia. Este aspecto aportó a la configuración de una tradición muy resistente a la incorporación de experiencias que implicaran el protagonismo, el conflicto y la autonomía de lxs niñxs y adolescentes en la escuela.

Como adelantamos en el Capítulo 2 y como contracara al apartamiento de la participación de estos sujetos de la gestión escolar, su tratamiento en términos propios se consolidó por fuera del espacio escolar. Aquí se destacan las iniciativas de antaño, vinculadas a movimientos sociales, las cuales datan desde comienzos de siglo (Barrancos, 1987; Padawer *et al.*, 2009), pero también aquellas de carácter estatal, las que también cuentan con una historicidad que se extiende a las primeras décadas del siglo XX (Carli, 1992). Según lo registrado, y en relación con “la participación de lxs niñxs”, adquirirán mayor contundencia a partir de la incorporación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en Argentina en 1994 (Batallán, Rodríguez Bustamante, Ritta, 2021).

Situado en este contexto, en el presente capítulo avanzaré en el análisis de la experiencia documentada en el Programa Ciudad Amiga de los Niños, que funciona de modo extraescolar desde el año 2003 en la Ciudad de Buenos Aires, y cuyo objetivo se centra en el “derecho a la participación de los niños”. Esta iniciativa se orienta a la producción de proyectos de política pública en el marco de espacios definidos como “Consejos de Niños” en quince comunas de la Ciudad, los que son coordinados por Promotores de la Participación Infantil.

El análisis de esta experiencia buscará ampliar y especificar aspectos del proceso de la apertura a la participación en la infancia hasta aquí reconstruidos en el espacio escolar. En este sentido y orientada por la perspectiva relacional que ofrece el enfoque histórico-etnográfico de investigación, me interesa discutir con la

extendida apropiación de la noción de “participación infantil” para el estudio de estos procesos en las Ciencias Sociales. Así, en contraposición a los efectos limitantes que estos análisis parecen ofrecer, la reconstrucción buscará sostener de qué modo los procesos de apertura a la participación, lejos de reducirse a una edad o lugar, se extienden e implican profundamente en su desarrollo a distintos actores y espacios inicialmente impensados.

Debates en torno a la “participación infantil”

El campo de estudios que se define como de la “participación infantil” se gestó a fines de los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX. Esta preocupación ganó visibilidad y relevancia especialmente a partir de que la participación de lxs niñxs adquirió carácter de derecho en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, abriendo el debate sobre los modos de abordar su desarrollo⁹¹. Siguiendo los intereses organismos internacionales tales como UNICEF, los estudios fundantes de este campo se encuadraron en un abordaje teórico-metodológico guiado en la “evaluación” de los “estilos de participación infantil”, ya que su principal objetivo era generar iniciativas y proyectos destinados a la promoción de una “*participación genuina*” (Hart, 1992: 11; Shier, 1997)⁹²

El primero de los trabajos que logró imponer una metodología y orientación en el análisis y abordaje práctico de estos procesos fue el presentado por Roger Hart (1992), titulado “La Participación de la Niñez: desde Tokenismo hacia Ciudadanía”. Inspirado en la propuesta de Arnstein sobre la participación de adultos, el autor define ocho peldaños que corresponden a distintos niveles de la participación que se ordenan en el diagrama de una escalera (Hart, 1992)⁹³. Lo más determinante en lo que refiere a la influencia de este trabajo en investigaciones posteriores refiere a los términos epistemológicos en los que se plantea la discusión, centrada en la dicotomía manipulación-autonomía. A partir de ubicar en los “peldaños de una escalera”, se organiza una tipología que marca gradaciones de incorporación de la participación de lxs niñxs, que van desde la que definen como más *consultivas*,

91 Desde su inscripción inicial se destaca su tratamiento por fuera del espacio escolar, aunque en la mayoría de las iniciativas con algún tipo de vinculación con este.

92 La emergencia de este campo de estudios coincide también con el interés que varias investigaciones, aunque con objetivos de corte más académico, de diversas disciplinas de las ciencias sociales que también comenzaban a abordar el estudio especializado de esta edad en “sí misma” en esta época (Jociles, Franzé y Poveda, 2011).

93 Cabe aclarar que, aunque de modo dialogado, también existen otras iniciativas que proponen encuentros entre niñxs y adultxs en espacios de construcción de proyectos de políticas públicas, para las ciudades que habitan lxs niñxs y donde la participación no es analizada en términos graduales (Tonucci, 1996; 2011; Tonucci, Renzi y Prisco, 2015).

donde lxs niñxs son invitadxs por adultxs, a las *iniciadas por niños*, que luego son compartidas con lxs adultxs que aportan en su desarrollo (Hart, 1992: 11). Así, muchos trabajos posteriores también vinculados a promover espacios de participación han retomado directamente esta tipología y han propuesto algunas revisiones, aunque siempre orientadas por los mismos términos teórico-metodológicos en los que se estructura la discusión (Shier, 2001; Trilla y Novella, 2001; Agud & Novella, 2016; Caparelli, Dileo, y Visilio, 2017)⁹⁴.

Es posible resaltar cómo estos estudios han aportado a la denuncia del lugar relegado dado a lxs niñxs en la sociedad en relación con la planificación de proyectos de política pública, y las reflexiones que muchos de estos también parecen ofrecer a quienes están dispuestos a desarrollar iniciativas de participación con niñxs. No obstante lo anterior, en la revisión de bibliografía académica sobre el tema se registra una apropiación directa por parte de estudios con objetivos de investigación dentro del campo de las Ciencias Sociales (Trilla y Novella, 2001; Oraisón, 2009; Gallego-Henao, 2015; Etchegorry, 2017; Agud & Novella, 2016; Lay-Lisboa *et al*, 2018) que, a mi entender, y como otros estudios también afirman, ofrecen limitaciones para el estudio de procesos políticos en la infancia en profundidad (Fernandes Senna Pires y Uchoa Branco, 2007). Este tipo de análisis tipificador tiene una hipótesis subyacente acerca del poder que, en su análisis, se presenta un tanto dicotómica, obturando la posibilidad de entenderlo como una trama heterogénea de acciones que no necesariamente confrontan desde quienes lo ejercen —en este caso, tanto niñxs como adultxs (Rockwell, 2011; Szulc, 2019)⁹⁵.

En pos de debatir con la traspolación de estas categorías al estudio de los procesos políticos en ciencias sociales, y desde una tradición que recupera los ya enunciados antecedentes de la antropología y la educación (Batallán, 2007; Rockwell, 2009; 2011; Batallán y Campanini, 2010;2012), me interesa señalar algunas

94 Aunque también en vinculación con este concepto, la noción de “participación infantil” propuesta de Fransesco Tonucci, vinculada a la Ciudad de los Niños y desarrollada en 1991 en Italia, es retomada para trabajar en el proyecto de los Consejos de Niños, no se extiende, sin embargo, a cuestiones analíticas. Esto sí sucede con la nominación propuesta por Roger Hart.

95 En una línea que plantea cierta continuidad con esta lectura se ubican los estudios del “protagonismo infantil” . Aunque con una perspectiva más crítica hacia la Convención de los Derechos del Niño, y centrándose en las experiencias de niños trabajadores en Latinoamérica (Cussianovich, 2006; Gaitan, 1998; Liebel, 2007) organizan sus argumentos a partir de cierta valoración de algunas iniciativas que consideran más autónomas que aquellas que se denuncian como instrumentalizadas (Liebel, 2007; 2013). Cabe destacar que dentro de este campo, orientado principalmente por el objetivo concreto de instalar un “*paradigma otro de niñez*” (Morales y Magistris, 2020: 38), se han venido produciendo reelaboraciones orientadas a una revisión crítica de las relaciones entre niñxs y adultxs, en la promoción de un paradigma que definen como de “co-protagonismo” (Cussianovich, 2010; Morales y Magistris, 2020).

limitaciones analíticas que estos enfoques ofrecen para el análisis de procesos de participación en la infancia.

Por un lado, las reconstrucciones de las acciones desarrolladas por lxs adultxs están orientadas por un enfoque que las analiza como determinantes de los alcances de la participación de lxs niñxs (Shier, 2001). Si bien cómo accionen lxs adultxs resulta fundamental en el desarrollo de estos procesos, lxs niñxs tienen la capacidad de apropiarse de espacios y aspectos que no les han sido asignados —a veces, inclusive, que les han sido vedados—, los cuales tensionan la sobredeterminación dada al “poder” de lxs adultxs que se suele desprender en algunos de estos trabajos (Rockwell, 2011; Batallán y Campanini, 2012; Santillán, 2019; Fabrizio, 2019).

Por otro lado, varixs autorxs ya han venido afirmando que los estudios de “niveles” o de “tipos” de participación tampoco logran ajustarse a la variabilidad de acciones que se pueden reconstruir en las experiencias concretas y que son altamente diversas (Kirby, Lanyon, Cronin, & Sinclair, 2003; Sinclair, 2004; Fernandes Senna Pires y Uchoa Branco, 2007). Asimismo, esto puede también aportar a una interpretación sobredimensionada del accionar de lxs niñxs, como a su abordaje descontextualizado de las relaciones socio-históricas en las que este se inscribe (Szulc, 2012; 2019). Este riesgo parece estar dado, a mi entender, por la propia noción de “participación infantil” en la que se ha centralizado el debate y el estudio de estos procesos, ya que en ella se imprime una orientación analítica centrada en las acciones desarrolladas por lxs niñxs que corren el riesgo de ser esencializadas como “infantilmente participativas” .

Así, este debate se desarrollará a lo largo del capítulo con el objetivo de profundizar en el estudio de la participación como un proceso relacional. En continuidad con lo reconstruido en los últimos dos capítulos, la apertura a la participación en espacios educativos se avizora como un proceso que, lejos de reducirse a las acciones concretas de lxs niñxs, también implica el desempeño de lxs adultxs, quienes también se ven atravesados por esta apertura.

En continuidad con este planteo, el análisis de estos procesos desatados en espacios extraescolares, como son los desarrollados en los Consejos de Niños del Programa Ciudad Amiga, apunta a reconstruir tanto dimensiones novedosas no registradas en el espacio escolar como la profundización de algunas ya documentadas.

En este sentido y como iremos a reconstruir en los próximos apartados, tanto la creación de los proyectos como su crecimiento y concreción requerían de un trabajo colectivo que se extendía a espacios, momentos y actores diversos, y que

desafía en su estudio a una reconstrucción más profunda en relación con los efectos que la apertura a la participación de lxs niñxs parece generar.

Para adentrarnos en este proceso resulta relevante reconstruir para su estudio contextualizado, en primera instancia, de qué modo el “derecho a la participación” adquiere tratamiento e implementación en una política pública de la Ciudad y, en segundo lugar, cómo se entrama también en un proyecto internacional de mayor alcance.

El derecho a la participación en la política pública de la Ciudad: el Programa Ciudad Amiga

Cuando Julia, la coordinadora del Programa, me informó sobre las temáticas de los quince Consejos de Niños que funcionaban en la Ciudad, le manifesté mi interés por acompañar inicialmente el proyecto denominado “defensores del recreo”. Este se asentaba en la recurrencia de que los recreos fueran quitados por lxs docentes de escuelas primarias de la Ciudad como modo de castigo. Para ello, Julia me dijo que podría comenzar a acompañar al Consejo que se ubicaba en un barrio, que denominaremos ficticiamente como La Teja, al sur de la Ciudad.

Aunque no era necesariamente así en todos los Consejos, el de la Teja se desarrollaba en una escuela. Se ubicaba en una de las comunas de Ciudad en la que viven, según informes oficiales de la Ciudad, familias con ingresos menores al promedio de toda la ciudad, situándose también entre los mayores niveles de necesidades básicas insatisfechas (Álvarez de Celis, 2010). En lo que refiere a quienes asistían al Club en general se caracterizaban por ser niñxs de familias de sectores populares que vivían, según me manifestaron en varias ocasiones, en asentamientos precarios o en zonas aledañas a ellos. Lxs niñxs eran en su mayoría estudiantes de esa escuela o de alguna otra cercana y, según lo que varixs me comentaron, la llegada a este espacio había sido o bien por comunicaciones de la escuela, o bien por otrxs niñxs, amigxs, vecinxs o compañerxs que participaban de este espacio⁹⁶.

Para mi sorpresa, el que me recibió la primera mañana que asistí a la escuela en La Teja fue Ernesto, el coordinador del programa Club de Chicos. Julia me había adelantado que el programa Ciudad Amiga había sido absorbido por el Programa Club de Chicos, que funcionaba como un espacio extracurricular los días sábado en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, hacía cuatro años (2013). En este reordenamiento, los Consejos de Niños habían pasado a ser una actividad “más”

⁹⁶ Como ha caracterizado Laura Santillán (2019) en otras experiencias vinculadas a espacios extraescolares, son muchas veces lxs mismxs niñxs quienes gestionan su ingreso a estos espacios, donde lxs adultxs responsables suelen ceñir su participación a la confirmación de la inscripción (2019:68).

dentro del Club, y se dirigía a especialmente a lxs niñxs de entre 8 y 10 años que asistían al Club⁹⁷.

Esta superposición de programas se me hizo explícita el mismo día que llegué. Ernesto me recibió y luego de dar la bienvenida a todxs, niñxs, docentes y promotorxs, me solicitó que pasara por su oficina a contarle un poco más de mi proyecto. Más tarde, cuando le manifesté mi interés por acompañar especialmente al espacio Consejo de Ciudad Amiga para conocer la mirada y las preocupaciones de lxs niñxs en torno a los distintos temas sociales, Ernesto rápidamente se dispuso a distinguirme ambos programas. Lo primero que me mencionó fue su propia antigüedad, de unos diez años, en el programa “Club de Chicos” . “Diez de los veinte que tiene el programa” , me aclaró. Principalmente insistió en remarcar que la toma de cargos de lxs docentes como de lxs coordinadores, como era su caso, venían dados por el sistema educacional oficial, resaltando la “transparencia” de este proceso.

Su comentario parecía buscar marcar una diferencia con el Programa Ciudad Amiga, el cual, luego supe, no se ajustaba a esta metodología de selección sino que implicaba una contratación diferente, y dónde la “formación docente” no era un requisito excluyente. En ella participaban maestrxs, artistas, psicólogxs y profesionales de las ciencias sociales, entre otrxs.

Luego de tomar mis datos, me dijo que sería bienvenida al programa cuando quisiera, siempre que, se detuvo a aclararme, me manejara con “respeto” .

Este encuentro, fue el primero varios que mantuve con Ernesto en esta misma sintonía, y me informó de qué modo accionaba la superposición de responsabilidades las que requerían entrar también en negociación con otrxs coordinadores además de Julia. A su vez, este emplazamiento también definía las posibilidades de desarrollo de los proyectos, especialmente cuando estos requerían moverse de los canales institucionalmente marcados.

Una vez terminada nuestra conversación, subí las escaleras de la escuela hasta el segundo piso, donde se ubicaba el comedor. El edificio contaba con un gran patio externo y unos cuatro pisos en donde se distribuían: del lado derecho, las

97 El proyecto “Ciudad Amiga de los Niños” , que se había gestado como parte de una política del entonces Frente Grande en la Ciudad, cuando Aníbal Ibarra era Jefe de Gobierno de la Ciudad. Posteriormente, durante los años de la gestión de corte neoconservadora del partido Propuesta Republicana (PRO) fue recortado y limitado en su impacto, algo que también había sucedido con otro programa destinado a la participación de los niños —la Legislatura y la Escuela—, proceso que fue oportunamente reconstruido en varios trabajos desarrollado por la línea de investigación en la que se asienta esta tesis (Ver: Batallán y Campanini, 2008;2012; Prudent Leiva, 2005; Ritta y Rodríguez Bustamante; 2018 y Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021).

aulas; del lado izquierdo, se ubicaban los espacios comunes como el comedor y el salón de usos múltiples, entre otros espacios.

Cuando llegué al comedor estaban Carla y a Pedro, los dos “Promotores de la Participación” que coordinaban el Consejo de Niños, junto con los otrxs talleristas del Club, conversando entre sí y con todos lxs niñxs que estaban tomando el desayuno.

Luego de darme la bienvenida, ambxs promotorxs se detuvieron en describirme su trayectoria en el Programa, así como cual creían que era la particularidad de Ciudad Amiga. Pedro, que para ese entonces hacía más de cinco años que trabajaba allí, lo primero que me mencionó fue la pérdida que había significado el proceso que definió como “achique” en el año 2013, cuando el programa fue “fusionado” con el Club de Chicos.

Para Carla, aunque su experiencia había sido distinta debido a que se había sumado en 2015, cuando “ya habían hecho toda esta modificación” , también creía que este cambio había sido importante:

—Igualmente nosotros tenemos ese momento del Consejo [de niños], y después nos acoplamos a las actividades del Club. Antes [en relación con la situación previa a la fusión], por lo que contaban, el Consejo era optativo, iba el que quería. También se hacía un trabajo en la semana con las escuelas y las familias. Una lástima, porque ahora es “los que tienen de ocho a diez años vienen al consejo” , y no es porque lo eligen, y eso hace que sea diferente.

En su reconstrucción, continuó agregando un poco más en esta distinción de orientación que para ella ofrecían estos dos Programas:

—También nosotros trabajamos de otra manera. En el programa Ciudad Amiga, tenemos reuniones de coordinación una vez por semana, y es distinta la mirada, nosotros tenemos otra concepción de infancia que la que tienen en el Club. Inclusive el modo de contratación, a nosotros nos contratan diferente. Va por otro lado⁹⁸.

Estas pistas que me entregaban lxs promotorxs y Ernesto, fueron delimitando el entramado de políticas más amplias en las que este programa, destinado a la “participación de niñxs” , se ubicaba.

98 Cabe aclarar que los Consejos que dependían del Ministerio de Desarrollo Urbano se mantuvieron durante la semana y funcionando no exclusivamente en el marco del Club de Chicos, aunque sí con estrecha vinculación. Mi trabajo de campo no incluyó este espacio.

A diferencia de centrarse en “la participación” , el Programa Club de Chicos había sido una adaptación al nivel primario de otro, inicialmente destinado a estudiantes secundarios llamado Club de Jóvenes, y que existía en la Ciudad con esa nominación desde el año 2007. Su objetivo se formula desde las páginas oficiales del Gobierno como destinados a la “*retención e inclusión educativa*” de apoyo a la escolaridad ofreciendo actividades artísticas y recreativas orientadas a la “*atención*” y al “*cuidado*” de la infancia y la juventud⁹⁹. Este programa, dentro de Ministerio de Educación de la Ciudad, depende de la Coordinación de Apoyo Educativo —donde también coexiste con otros programas educativos. A su vez, esta Coordinación se desprende de la Dirección de Inclusión, la que junto a la Dirección de Equidad Educativa componen la Dirección General de Inclusión Educativa del Ministerio (Marzzoneto, 2016)¹⁰⁰. La citada Coordinación de Apoyo Educativo se define por “*incrementar las oportunidades de educación a aquellas niñas/os y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos para mejorar la equidad educativa*” (Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires, 2020)¹⁰¹.

Por otro lado, el Programa Ciudad Amiga, a diferencia del Club de Chicos, era responsabilidad del Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en vinculación con los Ministerios Educación, Desarrollo Urbano, Desarrollo Social, Cultura y de la Dirección General de Descentralización y Participación Ciudadana. Su creación, tal cual me había adelantado Julia, era parte de la regulación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en la Ciudad en vinculación con UNICEF y con Naciones Unidas y se orientaba más precisamente a “*fomentar el efectivo cumplimiento del derecho a ser escuchado y a participar activamente en la vida democrática y la transformación de la ciudad*” , entre otras¹⁰².

La centralidad dada por el Estado argentino a la atención a la infancia se consolidó históricamente vinculada a la “vulnerabilidad” , asociada a esta edad (Llobet, 2010). Aunque Argentina convalida la Convención en 1990, y en 1994 la incorpora a la Constitución Nacional, no sería hasta el año 2005 con la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Las Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061 que esta normativa pasaría a reglamentar de modo más directo las acciones

99RESOLUCIÓN 3919 2007 MINISTERIO DE EDUCACION. Disponible en: <https://boletinoficial.buenosaires.gov.ar/normativaba/norma/108979>.

100 *Educación Inicial y servicios asistenciales para la primera infancia en la Ciudad de Buenos Aires: derechos universales, servicios estratificados*. Gabriela Marzonetto, Julio 2016.

101 Disponible en: https://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dgie/apoyo_educativo.php?menu_id=31767.

102 Convenio 29/02, Decreto de creación N° 1208/GCBA/05, expediente N°27.258/03. Disponible en: <https://www.buenosaires.gov.ar/cdnnya/ciudad-amiga-de-los-ninos>.

en torno a la infancia de distintas instituciones del Estado y la sociedad (Barna, 2015)¹⁰³.

Sin embargo, este proceso se despliega en un contexto de recuperación social y económica del país, en donde la vulneración de derechos de niños y adolescentes venían siendo socavados fuertemente. Esto conllevó que numerosas líneas de intervención hayan estado orientadas a segmentos específicos considerados “vulnerables” (Grinberg y Isacovich, 2020). Así, a pesar de la expansión de un discurso universalista de los derechos, la mayoría de las políticas fueron orientadas focalizadamente a quienes provenían de sectores económicos más empobrecidos, actores sobre los que también se desplegaron muchos de los dispositivos jurídicos-burocráticos de protección (Grinberg y Isacovich, 2020).

Según algunos estudios, de los tres ejes en los que se organizan y agrupan los artículos referentes a distintos derechos enunciados en la Convención, a saber, Provisión, Protección y Participación, es posible distinguir una sobredeterminación de los dos primeros, los cuales coinciden a su vez con una noción más bien clásica de la infancia, y un “relegamiento” en la aplicación de aquellos artículos vinculados a la participación —12, 17 y 31— (Cussianovich, 2010; Magistris, 2020).

Este movimiento viene siendo documentado y, en cierta medida, denunciado por muchos intelectuales vinculados con experiencias de la “infancia organizada” (Cussianovich, 2010, 2020; Liebel, 2012, 2019). Siguiendo el planteo de Vansea Pupavac, aunque el niño es tratado como poseedor de derechos bajo la Convención, no es considerado “*el agente moral que determina sus formas*” (2001: 99). En tal sentido, el lenguaje de los derechos parece dirigirse más hacia la regulación y el desarrollo de medidas de protección de niños que detenerse en garantizar el ejercicio de su libertad (Magistris, 2020).

En este sentido, el achicamiento del Programa Ciudad Amiga se entrama directamente con esta orientación general del tratamiento a esta edad. Sin embargo, y en paralelo a este relegamiento por parte del Gobierno de la Ciudad, en los años que mi trabajo fue acompañando este proceso pude documentar un crecimiento de este proyecto, el cual se asoció a la fuerte ligazón que esta tenía con el Proyecto Internacional de los Derechos del Niño dirigido por el reconocido pedagogo Fransesco Tonucci¹⁰⁴.

103 De hecho, se establece un Sistema de Protección Integral que aglutina distintos actores y problemáticas vinculadas al campo de la infancia (Magistris, 2020).

104 Pude presenciar el desarrollo de encuentros de Red, la formalización de diplomaturas de capacitación en distintas partes de la Argentina y el mundo, la fundación de nuevos Consejos de Niños en distintas partes del país, entre otras acciones.

Esta vinculación la registré ya en la primera entrevista con Julia, quien frente a mi pregunta de por qué el programa estaba orientado exclusivamente a niños de ocho a diez años, me comentó:

—El programa está inspirado en el pedagogo Francesco Tonucci, que escribió el libro *La ciudad de los niños*, donde dice que en una ciudad los niños tienen que participar, en una ciudad que es buena para los niños. En función de eso, dice que la mejor edad para trabajar es esa edad, porque son chicos que ya tienen la lecto-escritura, que ya pueden expresarse, armar grupalidad. Es el momento evolutivo más bajo con el que podemos trabajar. Igual nosotros también hicimos experiencias con niños de cinco que estuvieron buenísimas, pero él plantea eso. Más grande está más cerca de la mirada del adulto. Y nosotros lo que necesitamos es que sea una mirada diversa, que sea bien de niño, en contra de los intereses del adulto.

Tal como me expresó Julia, durante los años del seguimiento del programa Tonucci era un interlocutor con quien constantemente se re-trabajaba el objetivo general del proyecto enmarcado a su vez en la Red Internacional de la Ciudad de los Niños. Así supe, que además de ser un programa con carácter gubernamental, Ciudad Amiga es parte del proyecto internacional que vincula a esta con otras experiencias del mundo, y que le daba un respaldo adicional¹⁰⁵.

Este entramado contaba con muchos años de desarrollo. La obra del pedagogo venía orientándose ya desde los tempranos años ochenta en relación con poder pensar una escuela alternativa que recuperara la investigación orientada por la curiosidad de los niños sobre el mundo que habitan (Tonucci, 1978; 1981; 1988). En su libro *La Ciudad de los Niños*, de 1991, recupera la experiencia desarrollada por él en la ciudad italiana de Fano durante ese año, y que se propone como un modelo para desarrollarse en cualquier ciudad del mundo.

En ella se solicita la creación, de lo que llama un Laboratorio, un espacio de investigación que formara parte de la misma organización municipal y que también sería la responsable de demandar cada vez que la administración de gobierno no cumpla con lo prometido (Tonucci, 1996: 61). Para ello Tonucci fundamenta la necesidad de que exista un Consejo de Niños dentro de este Laboratorio, entendiéndola como la oportunidad para que la ciudad se encuentre con un pensamiento “*otro*”, infantil (Tonucci, 1996: 66). En este sentido, el Consejo de los

105 Cabe aclarar que si bien en Buenos Aires esta experiencia data desde el año 2003, en la Ciudad de Rosario, precursora en el país, los Consejos funcionan de modo dependiente de la Municipalidad desde el año 1996 (Ballesteros, 2009; Corvera, 2011; 2014).

Niños sería un espacio “*para cambiar la ciudad*”, un espacio que debiera garantizar que lxs niñxs se expresen de forma “*libre y auténtica*”, y que también buscara la forma de “*dar fuerza a los pensamientos de los niños*” de modo que las autoridades locales deban tenerlos, cada vez, más en cuenta (Tonucci, 1996: 66).

En la experiencia desarrollada en Fano, tal lo describe Tonucci, los Consejos eran considerados órganos consultivos de los Laboratorios que se desarrollan en cada espacio municipal, con el objetivo de que allí lxs niñxs expresaran su punto de vista tanto sobre temáticas de “*estricto interés infantil*” como sobre los diferentes “*temas de la ciudad*” que el espacio de Laboratorio trataba (1996: 162)¹⁰⁶.

Así, si bien —como adelantamos en el capítulo dos— mientras la participación de lxs niñxs en el espacio escolar se centraba desde la política oficial en la “convivencia”, en lo que refiere a iniciativas por fuera de la escuela, “la participación” abordada desde su especificidad “infantil” se ubica en lugar “relegado” frente a aquellas más legitimadas para el tratamiento de esta edad como son las de carácter asistencial.

Asimismo, retomando los avances en la documentación histórico-etnográfica realizada por el equipo de investigación en lo que refiere al desarrollo de políticas públicas de la Ciudad de Buenos Aires vinculadas a la participación en los últimos veinte años (Batallán y Campanini, 2012; Ritta y Rodríguez Bustamante, 2018; Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021), el “achique” del Programa Ciudad Amiga parece ser parte de un movimiento más extensivo hacia la limitación del lugar dado a la “participación” de lxs niñxs en la trama de políticas públicas destinadas a la niñez en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ritta y Rodríguez Bustamante, 2018).

En términos de la construcción de campos de disputa, esta particular configuración relegada de las políticas de participación vinculadas a la infancia incidía también en las posibilidades que el Programa tenía en su desarrollo y en la construcción de legitimidad como espacio de creación de proyectos de política pública. Así, el lugar relegado de la “participación” dentro de las políticas destinadas a la infancia, era congruente con un campo político que desconocía a este como un lineamiento de importancia estatal, y que por lo tanto conformaba un espacio de disputa que requería de un gran esfuerzo retórico para que estos fueran tenidos en cuenta.

106 En este libro, Tonucci desarrolló los principales argumentos en los que hace pie el proyecto y para ello también se exponen con minuciosidad datos de la experiencia Italiana, que cuentan con los distintos proyectos presentados por los niños y unas “fichas” en las que se documenta el desarrollo de distintas medidas realizadas durante esos años, y finalmente el horizonte sobre el que seguir profundizando.

La construcción enunciativa de una política pública, la construcción de un sujeto de derechos

Uno de los objetivos centrales del Programa Ciudad Amiga estaba dado en poder construir proyectos que estuviesen orientados en intereses de lxs niñxs. Según lo que me comentó Julia en varias oportunidades, la metodología de trabajo si bien estaba guiada fuertemente por la tradición de Tonucci, esta se fue desarrollando y “perfeccionando” en lo que sería un abordaje más “local”, a lo largo de los más de quince años que tenía el proyecto en esta Ciudad.

Uno de los puntos en los que se ponía mayor trabajo, aspecto mencionado también por varixs promotores se relacionaba con el desafío de encontrar, según ellxs lo definían, un “emergente”. En aquella primera charla, Julia me resaltó que en este proceso lxs promotores deben realizar un trabajo muy meticuloso: “se va escuchando lo que el grupo viene a decir, no les bajamos nosotros los temas”. Así, la metodología de trabajo y la planificación busca conocer “qué les gusta, qué no les gusta, qué les está pasando, con juegos y con distintas dinámicas se va construyendo un “emergente grupal”.

Originados por la misma preocupación que quienes elaboraban los manuales de la “buena práctica” a principios de la década de los noventa, los coordinadorxs y promotorxs del Programa Ciudad Amiga constantemente me manifestaban el desafío que significaba reconstruir emergentes y preocupaciones “genuinas” de lxs niñxs como base de los proyectos a desarrollar con cada Consejo. Este tema, a su vez, debía ser representativo, como me aclaró Julia en la entrevista:

—Viene un nene que un día te trae lo del maltrato, bueno, lo devolvemos en el próximo encuentro a ver si es algo colectivo, si es algo individual. Porque buscamos los malestares o los deseos colectivos.

Así, a continuación, me interesa analizar de qué modo estos temas o emergentes, lejos de tratarse de problemáticas “dadas” atravesaban un proceso de construcción en el que lxs adultxs, aunque guiados por un abordaje que propiciaba una escucha atenta a las problemáticas que llevaban lxs niñxs, participaban activamente en su definición enunciativa.

Este proceso, lejos de tratarse de una “contaminación” por parte de estos, estaba también determinado por el objetivo central del programa que suponía la elaboración de políticas públicas para ser presentadas ante las instituciones gubernamentales. Asimismo, como también iremos a reconstituir en este proceso, y

objetivado en los múltiples intercambios entre niñxs y adultxs en el Consejo. La enunciación de estos temas como base de proyectos de política pública, suponía un proceso simultáneo en la construcción de la figura simbólica del “niñx” como un “sujeto de derecho” .

Con el fin de destacar estos aspectos, y a diferencia del eje de reconstrucción guiado en los anteriores capítulos, en el desarrollo de este campo se apuntará a reconstruir otras dimensiones del problema, para lo cual la construcción etnográfica se centrará en el proceso de construcción y presentación de las demandas, así como el modo en que niñxs y adultxs se relacionaban y negociaban con otras instituciones y actores¹⁰⁷.

La elaboración de un tema: La plaza de Noche

Como adelanté mi incorporación al Consejo de La Teja, en principio se orientó en el seguimiento de un proyecto que ya contaba con dos años de desarrollo allí: “los defensores del recreo” . Sin embargo, ese año (2017) se había propuesto desde el Programa que se elaboraran nuevos temas.

Para tal fin, lxs promotorxs motorizan en los Consejos juegos y dinámicas en busca de la aparición de “emergentes” . Como ya analizamos en el capítulo 3 de esta tesis, en relación a los asuntos tratados en el Consejo de la Escuela N° 37, en este proceso se despliegan sentidos y representaciones sobre esta edad para la selección y enunciación de ciertos temas, que se consideran posibles de ser tratados con lxs niñxs. Esto implica, entonces, un proceso de construcción que desde el inicio se va co-produciendo lingüísticamente en donde las temáticas, además de ser convocantes, deben ser pertinentes para ser presentados como proyectos de política pública.

Como adelantaba Julia, en las reuniones de coordinación, que se hacen una vez por semana, lxs promotorxs van compartiendo apuntes y anotaciones de los temas y demandas que surgen, y estos van siendo mencionados y llevados al grupo para identificar su carácter compartido. Hacia fines del año 2017, cuando ya cumplía varios meses del seguimiento del Consejo de Niños de La Teja y la fecha para

107 Si bien aquí las relaciones entre niñxs y promotorxs también podrían ser objeto de indagación en términos de cómo se construye el poder y las negociaciones internas como nos detuvimos a registrar en capítulos anteriores, las propias condiciones del desarrollo del espacio, el cual era optativo y donde lxs niñxs tampoco sostenían una asistencia continua, como también el escaso tiempo que esta actividad tomaba, decidí darle centralidad a otras dimensiones del proceso que resultaban poco exploradas en el espacio escolar y aquí se presentaban como una posibilidad novedosa. Sin embargo, cabe aclarar que existen otros trabajos que se han centrado más especialmente en estas relaciones también en programas socioeducativos y que resultan sumamente relevantes para el estudio de este campo: Ver: Fabrizio, 2019; Juanolo y López, 2016.

presentar un nuevo proyecto sobre el que trabajar se estaba acercando, Carla y Pedro devolvieron al grupo un tema que consideraron se había mencionado con frecuencia durante los diversos encuentros: “la plaza de noche” .

Aunque el deseo de los chicos por estar de noche en las plazas había sido tema de conversación en los Consejos, como precisaremos, en esta ocasión el tema fue devuelto por lxs promotorxs en términos de un proyecto que tenía un objetivo concreto a presentar ante las autoridades: poder usar las plazas de noche —debido tanto a la prohibición que parecía tener la noche para lxs niñxs como al hecho de que gran parte de las plazas de la Ciudad son cerradas de noche desde hace más de diez años.

Durante el horario del “Consejo de Niños” , que solía ocupar aproximadamente una hora dentro de las otras actividades que se realizaban en el Club, Carla y Pedro preparaban un aula para trabajar con lxs niñxs. “Los consejeros” debían tener entre ocho y diez años y estaban conformados, aproximadamente, por unos diez niñxs del total de participantes del Club de Chicos. Generalmente lxs promotorxs preparaban algunos juegos o actividades a fin de generar un diálogo con lxs niñxs en los que se arme un ambiente propicio para ir encontrando y delineando conjuntamente estas preocupaciones. Lxs promotorxs debían hacer un esfuerzo para “leer entre líneas” y tratar de identificar, por frecuencia o por algún indicio que evidenciara un indudable interés, la aparición de alguna temática convocante. En lo que parecía ser una orientación por este objetivo, unos minutos antes de cerrar las actividades se solía hacer una ronda y se conversara sobre lo trabajado, momento en el que lxs promotorxs también aprovechaban para indagar más directamente sobre algunos de los temas que hubiesen surgido.

Unos meses antes de que la propuesta de la plaza de noche hubiese sido llevada por Carla y Pedro, había estado hablando con Andrés uno de los consejeros en relación con su experiencia en la noche. Para ese entonces, mi presencia en los Consejos era ya habitual y había logrado construir una relación de confianza, tanto con lxs profesores del Club de Chicos, aunque especialmente con lxs promotorxs Carla y Pedro. Asimismo, lxs niñxs del Club, y también en especial lxs niñxs del Consejo, me conocían y sabían de mi interés por conocer sus perspectivas sobre los proyectos a elaborar. Quizás a diferencia de la escuela, en este espacio resultaba más sencillo que mi interés por las propuestas elaboradas en los Consejos sea planteada y también aceptada por lxs niñxs, ya que en su desarrollo solían tener que buscar el interés de otrxs, ya sea adultxs y/o niñxs, por lo que el proceso de su objetivación como tales era un ejercicio más cotidiano.

La charla que mantuve con Andrés se desarrolló mientras él realizaba una actividad del Consejo. Este niño, que para ese momento transcurría sus nueve años, tenía mucha “presencia” a pesar de su contextura pequeña. En varias conversaciones que había mantenido con él siempre se mostraba muy seguro de sí mismo. “Yo soy re inteligente” me había dicho una vez, mientras hacía cuentas de matemáticas en el aire y Brian, otro consejero, ante tal despliegue boquiabierto lo confirmaba: “Ah, sos re crack” .

Esa mañana me senté a su lado, mientras él dibujaba recostado en el piso, y le comenté:

—Che, qué bueno está— en referencia al dibujo que era su propio nombre escrito en lápiz.

—Sí, me sale porque yo sé hacer grafitis— me respondió, con su habitual tono de seguridad.

—¿Ah sí? ¡Qué bueno! ¿Y qué hacés?

—Sí, salgo con mi prima y mi primo a la noche —me dijo, sin sacar los ojos del dibujo.

—¡Ah, mirá! ¿Y dónde hacen? —volví a preguntarle, mientras mi intriga aumentaba cada vez más.

—En la plaza —me dijo, como en un tono que parecía darlo por obvio.

—¿Y con qué lo hacen? —le dije mientras trataba de imaginármelo, en alguna plaza, con sus primos, de noche.

—Con aerosol —me contestó.

— ¡Qué bueno que está! —insistí.

Algo de este intercambio surgió en el Consejo que se celebró la semana siguiente, y que fue el puntapié, como adelanté, para el proyecto de ese año. Con el objetivo de reponer cómo “los temas” y “emergentes” se construyen en una trama argumental más amplia en donde lxs promotorxs ocupan un lugar central, me detendré a reconstruir y analizar en detalle el contexto previo al surgimiento de esta temática:

Luego de que lxs chicxs de todo el Club tomaran el desayuno, “tocaba” la hora de Consejo. Pedro y Carla llamaron a que lxs niñxs que eran consejeros se reunieran a la salida del comedor, para ir hacia un aula de la escuela donde celebrar este evento. Ese día quienes formaron la fila fueron: Eduardo, Baltazar, Andrés, Tiziano, Vanesa, Agostina, y Marcelo, un niño que había invitado Andrés para que se sumara al grupo.

Cuando llegamos al aula, había varias sillas acomodadas en una ronda, nos fuimos sentando y ocupando distintos lugares. La presencia del niño “nuevo” instó a que Carla les invite a reponer primero qué eran “los Defensores del Recreo”, el proyecto con el que habían trabajado durante dos años anteriores.

—Que los chicos tengan su tiempo de libertad —dijo Vanesa.

—Que los chicos podamos tener hora libre —agregó Tiziano.

Aunque el proyecto concretamente apuntaba a evitar la quita del recreo por parte de lxs docentes, la fuerza del argumento que se había venido trabajando en los encuentros previos se había centrado en el “derecho a descansar” en la escuela. Este intercambio movilizó a que la conversación se orientara hacia otras injusticias vividas allí:

—Llegué y no hice nada, y la seño me pidió el cuaderno —dijo Eduardo.

Luego de indagar un poco si el pedido del cuaderno suponía una “mala nota” u otro tema administrativo de la escuela que Eduardo no supo distinguir, Pedro les comentó:

—Hay otro grupo, otro Consejo, que está trabajando lo mismo. Cuando la Seño hace una nota y no dice por qué, está mal —les dijo con determinación mientras lxs miraba—. Si la docente no encuentra otra forma y manda la nota... Siempre hay que saber por qué se hace la nota —e insistió—. El cuaderno de comunicaciones es suyo, le pueden pedir a algún otro adulto que les lea la nota, les tiene que servir para ustedes también.

—Claro, quizás ustedes tienen una explicación de por qué. Quizás no habían tenido recreo en todo el día y se pusieron a jugar —dijo Carla, tratando de apoyar lo que había dicho Pedro.

En varios momentos registré que cuando lxs promotores comentan a lxs niñxs sobre temáticas de otros Consejos, la intervención no tiene únicamente un objetivo “informativo”. En este acto lxs promotores re-ubican a una vivencia particular en relación con la trama de un *derecho*, desprendiendo el asunto del terreno de lo “privado” para movilizarlo al de lo “público”. Así los malestares se van entramando como argumentos que apuntan a adquirir legitimidad y adquieren un sentido político al estar enmarcados en este espacio.

A su vez, si estos temas resuenan en más cantidad de Consejos, hacen que los proyectos crezcan tanto en su contenido como también en su carácter representativo. Así, los argumentos se van tramando en su contenido colectivo y vinculado con la retórica de “los derechos” lo que va haciendo que estos a su vez adquieran sustento como proyecto de política pública.

Asimismo, cabe aclarar, que lxs niñxs interpretaban cierta narrativa general que atravesaba a esta experiencia y que volvía frecuente la presentación de “denuncias” o “demandas” de lo que sucedía en los distintos espacios e instituciones. Esta apropiación, que muchas veces suponía la posibilidad de desnaturalizar ciertas cuestiones sobre su lugar sublaterizado, en otras también podía reforzar cierta autovictimización, que también incidía en los modos en que se planteaban los proyectos. En este sentido, el marco de los intercambios solía centrarse en intentar reconocer que “injusticias” vivían lxs niñxs cotidianamente. Así, si bien esta orientación llevaba a que lxs niñxs desnaturalizaran situaciones de desigualdad vividas diariamente, también requería que esto fuera transformado para que las propuestas no quedaran cerradas en esta narrativa y se pudieran organizar como proyectos.

Una vez terminado el intercambio Pedro y Carla volvieron al tema de los “Defensores del Recreo” , en donde expusieron una síntesis del proceso en el que mencionaban y objetivaban al grupo algunas de las acciones desarrolladas como parte del crecimiento de este proyecto.

—Hicimos un video con lo que hicimos hasta mitad de año, ahí salió la cuestión de los Defensores del recreo, ¿se acuerdan? Primero vimos que al video le faltaba “identidad de grupo” , así que le agregamos las cosas que nos parecen que están bien y que están mal, las que nos gustan y no nos gustan. La vez pasada filmamos, elegimos algunos videos y los sumamos. Vamos a verlo, a ver si así Marcelo —en relación al chico nuevo— entiende un poco más.

Aquí nuevamente lxs promotorxs ofrecen interpretaciones sobre este proceso en donde se valoriza la importancia que los proyectos tengan “identidad de grupo” , la cual estaría dada por la intervención “directa” de ellxs y en donde se realza la importancia de su aporte.

Antes de comenzar con el video, lxs niñxs volvieron a traer la denuncia de algunas injusticias que viven en sus casas y en las escuelas, y de cómo muchas veces lxs “culpan por algo que no hicieron” , o que los padres o madres “no les creen” . El tema se disipó nuevamente y en conjunto miramos el video, en el que se habían agregado varias imágenes que habían grabado el encuentro anterior donde lxs niñxs decían “nos gusta jugar a la pelota” , “no nos gusta hacer tarea en el día del niño” , entre otras expresiones.

Luego de mirar dos veces el video, Carla y Pedro proponen que juguemos al Cartero. Este juego, supe luego en reuniones de planificación que presencié, tiene el objetivo de ir disponiendo cierto “marco dialógico” a partir preguntas y frases que se ofrecen para que lxs niñxs reaccionen y que instalan cierta orientación en el modo en que se abordan los temas. En estas frases, que apuntan a conocer a lxs niñxs o a sensibilizar sobre algún tema se van compartiendo enunciados a los que los demás deben reaccionar cambiando de lugar: “los que van solos a la escuela”, “los que alguna vez sintieron una injusticia”, “los que no les gusta hacer la tarea”, etcétera¹⁰⁸.

Este juego, como otros tantos desarrollados en este espacio, va armando un marco de enunciación disponible en el que suele abundar la “denuncia” hacia cuestiones que son de interés para el proyecto.

Cuando terminamos de jugar, se volvió a armar la ronda y surgió la conversación en donde apareció en el marco del Consejo el tema de “la plaza de noche” :

—Yo voy a la plaza de noche con mis primos —dijo Andrés.

—¿Pero cuántos años tienen tus primos? —le preguntó Pedro.

—Mi prima dieciséis y mi primo diecisiete.

—¿Y qué hacen?—tan intrigado como había estado yo, preguntó Pedro. Pero esta vez, Andrés respondió de modo más general:

—Y estamos ahí... Y cuando nos aburrimos nos volvemos.

Esto generó que otros niños comenzaran a hablar de sus experiencias en las plazas. Vanesa dijo que ella siempre iba a la plaza con su familia pero que no le gustaba cuando había mucha gente. Luego un consejero agregó:—Lo mejor de la plaza es ir de noche.

—¿Qué hacen en la plaza para jugar? —preguntó alguno de los promotores.

—Subo a los árboles y a jugar a que viene “La Llorona” —dijo Vanesa.

—Yo paseo al perro con mi abuelo y lo llevamos a la plaza —agregó Tiziano.

—A mí me gusta ir a la costanera—dijo otro consejero.

El tema se disipó hacia un niño que contó algo sobre su mascota, pero volviendo al tema de la plaza de noche, Andrés dijo:

108 Todos sentados en ronda y un/x niñx que es elegidx como “el cartero” dice: “toc Toc” “¿quién es?” responde el grupo, “el cartero”. “¿Qué trae?” , vuelve a preguntar el grupo, y el cartero responde: “carta para todos los que...” . Luego lxs niñxs agarran unas tarjetas preparadas por lxs promotorxs y deben leerla en voz alta. Contienen frases como: “los que van solos a la escuela”, “los que alguna vez sintieron una injusticia”, etcétera. Inmediatamente lxs que se sientan interpeladxs deben levantarse y cambiarse de lugar. El juego continuaba generalmente con la posibilidad de que lxs niñxs agregasen alguna opción.

- Jugamos a las escondidas y nos escondemos arriba de los árboles.
—¿Cómo se juega a “La Llorona” ? —preguntó Carla.
—A que te persiguen —especificó Vanesa.
—¿Todos juegan? —preguntó Pedro al grupo.
—Yo la invoco a “La Llorona” —dijo Eduardo.

En otros encuentros posteriores a este también registré que el tema de la noche volvió a aparecer, aunque no con la contundencia de este registro. Cuando semanas después lxs promotorxs llevaron la propuesta de la Plaza de Noche¹⁰⁹, les aclararon que esta venía a partir de lo registrado por ellxs en los distintos Consejos, pero que además de este tema habían sido otras las frases que habían reconstruido y que les presentaron en un afiche: “me enoja cuando mienten” , “me retan y no hice nada” , “para tener amigos tenés que aceptar al otro como es” .

La propuesta se continuó retrabajando con lxs niñxs en dos encuentros más a partir de revisar las frases dichas por ellxs en los Consejos. Allí se pusieron en común partes provisorias de un “manifiesto” . Este escrito se les iba presentando a lxs niñxs en cada encuentro hasta llegar a su redacción final, la que tenía por objeto ser presentada, junto con otros proyectos de todo el Programa Ciudad Amiga, al Ministerio de Desarrollo Urbano en busca de que “pueda haber algún cambio, que eso se pueda llevar adelante” , como les dijo Carla.

La presentación del proyecto en instancias formales

En la presentación al Ministerio de Desarrollo Urbano de la Ciudad participaron varios consejerxs representantes de los demás Consejos de la Ciudad. En un cuadernillo titulado “Proyectos de políticas públicas elaborados por los

109 Si bien este proyecto no era exactamente igual, sí se emparentaba con una iniciativa que venía desarrollándose hace unos años en el Programa y que se llamaba: “La Noche de los Chicos” . Esta propuesta también estaba vinculada a la posibilidad de “habitar la noche” y cómo ya contaba con varios años de desarrollo desde el Programa se había logrado consolidar que a fin de año se festejara este evento, para lo que los niños de todos los Consejos asistan de noche a una cancha de fútbol profesional donde se apagan las luces y juegan con linternas, escuchan música, corren, y cantan canciones.

consejeros”¹¹⁰ se presentó el manifiesto trabajado en el Consejo, pero siguiendo una estructura común planteada por todo el programa.

El proyecto de La Teja fue titulado “Una plaza para ir de noche” y se organizó en relación con algunas preguntas:

¿Qué vamos a hacer?

Somos los consejeros del barrio de La Teja y queremos contarles lo que estuvimos pensando este año a partir de nuestros deseos y problemas. Primero, queremos que las plazas se transformen para poder usarlas en la noche. Otra cosa que nos pasa a muchos de nosotros es que no nos gusta como nos tratan.

¿Por qué lo vamos a hacer?

Nos dimos cuenta que la noche tiene algo especial. A muchos de nosotros nos gusta quedarnos despiertos hasta tarde. Muchas veces los adultos nos retan aunque no hayamos hecho nada. Hablando entre nosotros reconocimos que a veces también nos tratamos mal entre los chicos

Y llegamos a la conclusión de que para tener amigos hay que aceptar al otro cómo es.

¿Para qué lo vamos a hacer?

Para poder disfrutar jugando bailando y cantando en una plaza de noche todos juntos, pero en un espacio solo para nosotros haciendo lo que queramos, pero sin vergüenza.

¿Dónde lo vamos a hacer?

En las plazas de nuestro barrio.

En la elaboración del texto ya enunciado como proyecto, se desprendía cierto tono de denuncia sobre el trato hacia lxs niñxs y especialmente sobre la arbitrariedad de lxs adultxs en su ejercicio, temática que también había surgido con frecuencia además del uso de la plaza de noche y que, como adelanté, se vinculaba también con una narrativa general de este espacio.

En el planteo se destaca un tono reflexivo en varias de las oraciones construidas, como son “nos dimos cuenta”, “reconocimos” o “llegamos a la

110 Este cuadernillo, que reunía catorce proyectos que eran precedidos por una presentación sintética del Programa y en la parte final, las distintas normativas en las que se asentaba, como era el decreto de creación de este y su vinculación con UNICEF y las Naciones Unidas —ambas datadas en el año 2002.

conclusión de” en la que el argumento se esfuerza por mostrar de modo claro el trabajo realizado y concretamente la demanda solicitada.

El acto de entrega de los manifiestos se celebró en una sala de reuniones del Ministerio. En ella participaron el Ministro, la Directora de los Consejo de Niños y Adolescentes, y una representante del Museo de Arte que había sido contactada por Julia como una “aliada fundamental” para la concreción de algunos de los proyectos de modo más directo.

La dinámica se organizó con una presentación inicial de Julia y de lxs distintxs invitadxs, y posteriormente con la participación de dos o tres consejerxs representantes de cada Consejo que presentaban de forma oral el proyecto. Cuando tocó el momento del proyecto de La Teja, Brian, de ocho años fue acompañado por su hermano, que también iba la Club pero que por tener doce años ya no formaba parte del grupo. Carla y Pedro, que estaban también presentes acompañando la presentación, apagaron las luces del salón, buscando “dar un clima nocturno” y con una linterna lxs niñxs, turnándose, leyeron un manifiesto que había sido elaborado también en el marco del Consejo, y en donde se presentaba la demanda.

A diferencia de la presentación escrita, en la presentación oral, el proyecto enfatizó en el proyecto de La Plaza de Noche y se entabló una demanda directa a las “autoridades” , quienes eran mencionadas como las responsables de garantizar la modificación del espacio público:

“Hola, somos los representantes de La Teja y estamos trabajando el proyecto de la plaza de noche, transformarla para que los chicos la podamos disfrutar. Nos dimos cuenta de que la noche tiene algo especial. A muchos de nosotros nos gusta quedarnos despiertos hasta tarde y nos imaginamos jugando bailando y cantando en una plaza de noche, todos juntos. Un espacio sólo para nosotros, haciendo lo que queramos, pero sin vergüenza. Por eso les pedimos a las autoridades del Gobierno de la Ciudad qué transforme las plazas para poder disfrutar de noche con los juegos y propuestas para hacerlas con los niños y niñas de la Ciudad.”

La transformación de una demanda en un proyecto de política pública supone un proceso de co-construcción entre adultxs y niñxs. Las distintas situaciones que surgían en las conversaciones con lxs niñxs, ya sean denuncias como deseos, requerían atravesar un proceso de transformación retórica para que un “malestar” o “deseo” , y no cualquiera, sino como me adelantó Julia, aquellos que sea considerados por ellxs como un “emergente colectivo” , sea planteado en

términos de un “derecho vulnerado” o un “derecho a conquistar” . Era en tal retórica que este podía convertirse en una “demanda al Estado” por un lado y como objeto de “política pública” , por el otro.

Aquí me interesa resaltar de qué modo, ante la escritura para ser presentado también de modo “formal” ante autoridades, el papel de lxs promotorxs resultaba central para la necesaria transformación retórica y para que lxs chicxs se apropien de las formas sobre cómo establecer un diálogo con instituciones de gobierno. Lxs promotorxs y coordinadorxs acompañan a que los proyectos se consoliden en acciones que cuentan con una tradición para la demanda de derechos. Como advierte William Roseberry: “*las formas y los lenguajes de protesta o resistencia deben adoptar las formas y los lenguajes de la dominación para ser registrados o escuchados*” y como tales estas “*siguen las formas debidas de dirigirse, un orden de presentación*” (Roseberry, 1998: 131).

Es así que era en este mismo proceso que las demandas se consolidan sobre narrativas y discursos que se ven atravesados por procesos de dominación más amplios, que también las configuran y que por tanto, demuestra que este proceso no puede analizarse separadamente como una elección que responde únicamente a “lxs niñxs” o a “lxs adultos” , sino que estos proyectos se ven también definidos por este *lenguaje de demanda* que requiere adecuarse a lógicas estatales para ser atendido (Fernandez Alvarez, 2017: 223).

Es así, que hasta aquí el análisis permite avizorar de qué modo estos procesos requerían de un trabajo muy activo de lxs promotorxs en busca de esta “mediación” , aspecto que constantemente era un asunto de debate entre ellxs, como analizaré en el siguiente capítulo, asociado más especialmente a cómo acompañar estas demandas y proyectos.

Así, aunque el proceso de elaboración de los proyectos seguía el camino institucional pautado, en la entrevista que tuve con Julia, me había planteado que este proceso venía cambiando y que el “caminito” de los proyectos, en los últimos años se presentaba mucho más “bifurcado” y el que coincidía a su vez con modalidades que se vinculan también con un proceso histórico de cómo ser efectivamente escuchados por la sociedad y el Estado.

La co-construcción de proyectos: un proceso en diálogo

El crecimiento de los proyectos solía “pegar un salto” cuando este “salía” de los Consejos. Sin embargo, esto no había sido siempre así, sino que refería a un cambio operado en los últimos años. Así, rememorando la primera entrevista que tuve con Julia y algunxs promotorxs, éstos me aclaraban:

—Pero es como más, un camino de ir defendiendo las propuestas en el proceso. No es que el proceso termina, entregan un proyecto y se terminó —me aclaró Julia con firmeza.

—¿Va más por una cuestión de que gestionen ellos? —le pregunté, buscando entender lo que me planteaban.

—Y, hay una parte que la hacen ellos. O sea, la hacemos con ellos. Ellos eligen un proyecto, entonces nosotros buscamos a que radio pueden ir a contarlo, hacemos el enganche con la comunera, entonces la comunera los va a visitar —me aclaró.

—Eso fue cambiando —interrumpió, Alejandro un promotor, que también estaba presente esa mañana—. Al principio era más de esa forma, ir a presentar el proyecto a fin de año, al principio, principio [en referencia al inicio del Programa]. Y ahora ya fue mutando y los pibes hoy en día participan del proceso en sí, lo viven, lo hacen ellos.

—Claro, nos pasó eso —agregó Julia en un tono de haber recordado—, porque nosotros tenemos también... En la dinámica que hay en el equipo, que hay mucho espacio de reflexión sobre la tarea. Y nos iba pasando eso, que de repente iban apareciendo un montón de proyectos que el grupo se iba, nadie los seguía, y como que nos parecía que estábamos siguiendo una lógica de entregar un proyecto y de consumidor, ¿no? Cómo entrego...

—Era como una encuesta de... —agregó Alejandro.

—Claro. Entonces, la verdad que ahora tratamos que de esos dos años... Incluso al principio lo pensábamos mucho más separado —aclaró Julia—. El primer año se arma el proyecto, el segundo año se sale con... Y ahora la verdad es que lo estamos pensando como más integrado. Los chicos a los tres meses ya quieren decir algo, bueno, van a la radio. Quizás no es “el proyecto todavía”, pero es la voz de ellos. Empiezan a decir qué les molesta, que pase esto en el recreo, de ahí a hacer un proyecto, bueno, es el caminito. Van haciendo el proyecto, después lo presentás, o hacer una jornada en la puerta con una radio abierta, van buscando distintas formas de decir.

Estas estrategias se vinculaban especialmente con iniciativas de visibilización de los proyectos y la búsqueda de “aliados”, como le llamaban desde el Programa, que posibilitaran la concreción, aunque sea localizada y parcial de estas iniciativas, las cuales venían teniendo más resultando antes que apostar a que los organismos estatales tomaran las propuestas y las impulsaran como políticas generales.

Quizás a diferencia de otras experiencias dedicadas a la “participación infantil” en otras partes del mundo como otros estudios han documentado, donde organismos como UNICEF son quienes median de modo directo en estos procesos (Hart, 1992; Shier, 2001), en la Argentina el desarrollo de estrategias para la concreción de demandas al Estado cuenta con una historicidad propia, inclusive dentro del campo que implica la participación de lxs niñxs, donde la demanda de derechos cobra central relevancia.

Aquí podemos ubicar las iniciativas desarrolladas por movimientos de corte popular, los cuales desde el regreso de la democracia en 1983 —aunque con una historicidad más amplia (Barrancos, 1987)— han venido demandando por el reconocimiento de lo que denominaron como “*infancia digna*” (Shabel, 2020: 81). Muchas de estas iniciativas, cuya fundación estuvo inscripta principalmente en años atravesados por crisis económicas y en contextos de alta conflictividad social (1987-2001), se apropiaron de acciones y estrategias sociales y políticas territorializadas en las que convergieron “*prácticas de reclamo e impugnación al Estado e iniciativas autogestivas locales*” (Padawer *et al.*, 2009: 145)¹¹¹.

Más allá que la propuesta dada desde Ciudad Amiga no retoma directamente esta línea, sí se instala en una trama socio-política particular que cuenta con ciertas formas tradicionales en el modo en que la sociedad civil reclama y demanda al Estado, donde se anudan estrategias diversas en la que también se incorpora la participación de niñxs (Padawer *et al.*, 2009; Scarfó, 2010; Santillán, 2012; 2019; Shabel, 2014).

En lo que refiere al trabajo con el Consejo de La Teja, el proyecto de “la plaza de noche” siguió siendo parte del trabajo el año siguiente (2018) en el que la propuesta fue adquiriendo nuevos sentidos. Algunos de los consejeros seguían siendo lxs mismxs que el año anterior, como Vanessa, Tiziano, Braian y Natalia, pero también se incorporaron varixs chicxs “nuevos” como Gabina, Alex, Javier, Leandro, Iara, Martina, Sofía entre otros, que hacían un grupo aproximado de diez y doce consejerxs.

Durante este año, además de seguir trabajando la temática estrictamente en los Consejos, lxs promotorxs, enmarcados en un lineamiento general de parte del equipo de coordinación, les propusieron comenzar a “salir a contar” los proyectos. Para mediados de ese año, lxs consejerxs acompañadxs por lxs promotorxs,

¹¹¹ Principalmente se reconoce al Movimiento Nacional Chicos del Pueblo fundado para 1987, que en la actualidad numerosos colectivos recuperan parte de esta tradición como son la organización Miguelito Pepe, Barrilete Cultural, Asamblea REVELDE y la experiencia de Aula Vereda, entre otras (Scarfó, 2010; Shabel, 2018; Morales y Magistris, 2020; Montenegro, 2021). Estas iniciativas retoman fundamentos de organizaciones de niños trabajadores desarrolladas especialmente en Latinoamérica, asociados a lo que se conoce como “el protagonismo infantil” .

asistieron a un programa de radio de la zona. Este se emitía una vez por semana, y estaba dedicado especialmente a darles un lugar a las escuelas o a proyectos educativos en la radio. Este espacio estaba a su vez dirigido por una conductora que también había sido maestra, quien tenía mucha “cancha” en el diálogo con lxs niñxs. En esa oportunidad, también fueron invitadxs lxs consejerxs de Piedras Blancas, un barrio vecino. Allí, dentro de las distintas conversaciones lxs chicxs de La Teja comentaron sobre el proyecto Plaza de Noche, que presentó Alex, en respuesta a la pregunta de la conductora sobre los proyectos del Consejo:

—Es que nosotros queremos que en la noche... —y aclaró—. Porque siempre cierra las plazas y para que nosotros nos sigamos divirtiendo, que estén abiertas.

—Bien que pueda sea un espacio público, accesible... —completó ella.

—Y que... Eh, sí... Todo el día... Y que haya... Eh, de seguridad para que no nos pase nada —respondió Axel.

A continuación, lxs consejerxs, mencionaron tres plazas a las que solían ir que estaban a cinco cuadras de la escuela donde se desarrollaba el Consejo —una hacia el sur, otra hacia el Este y otra hacia el noreste.

También hablaron del Proyecto de Defensores del Recreo, que definieron “para que no nos saquen el recreo” . Frente al desarrollo de la conversación la conductora orientó la discusión hacia “el derecho al juego” y les preguntó:

—¿Dónde se puede hacer uso y ejercicio de este derecho? En la plaza, en el recreo de la escuela ¿hay lugares en el barrio para hacer uso del derecho, o sea para poder hacer efectivo el derecho de los chicos y las chicas a jugar?

—Sí.

— ¿A dónde?

—En la plaza, en el recreo —respondió Vanesa.

—Si, ¿qué otro lugar? —les preguntó expectante, y agregó— Vieron que no hay tantos lugares para que este derecho sea cumplido... ¿Qué otro lugar en el barrio? Si ustedes están en el fin de semana y quieren jugar, pueden ir a la plaza... ¿Y si llueve?

—¿En la casa? —respondió dubitativo un niño.

—En la casa... ¿Todos los chicos y las chicas tienen lugar en la casa para jugar?

—No —respondieron varixs al unísono.

—¿Se puede jugar a cosas que no ocupen tanto lugar? —les preguntó.—Sí, sí.

—Sí, también, o sea que también hay que tener el tiempo, que te dejan jugar aunque tengas un lugar chiquito. Ahora, si vos te querés encontrar con amigos en tu casa no hay lugar y llueve. ¿A dónde vamos en el barrio?

—Ah...

—Ahí escuché algo... Al shopping. Pero empieza a aparecer una variable, y es que hay que pagar. Hay lugares que son de acceso libre, que todos los chicos y las chicas pueden ir, y otros lugares que hay que empezar a tener dinero para ir entonces se resuelve en el mercado y no como un derecho, ya no es lo mismo, ¿no? Hay pocos lugares. En la Ciudad de Buenos Aires en general no hay tantos lugares para jugar. Habría que pensar de crear más espacios de juego, ¿o no?

—Queremos también hablar de... —comenzó a decir Gabina.

—Queremos también hablar de otro proyecto que nos olvidamos de decir. Qué se llama de los cumpleaños públicos —agregó Axel a propósito de lo mencionado por la conductora.

—Ah está bueno porque tiene que ver con esto de resolver en el mercado tan difícil. ¿Cómo es eso de los cumpleaños públicos?

—Porque hay chicos que no pueden tener su cumpleaños y nosotros lo queremos hacer, así entre todos. Y nosotros (en referencia al Consejo de Niños y al Club) en cuanto termina la escuela de vacaciones de invierno y después vacaciones de verano, siempre hacemos los cumpleaños de todos. De los que festejaron a principio de año y después a fin de año.

Hacia el final del encuentro la conductora entonces sintetizó:

—Los Consejos de chicos y chicas, un espacio para articular las voces, para delinear algunas demandas y algunas propuestas, cómo se solucionan, o si hay posibilidad de que algo de esto cambie. Los del recreo lograron que un director firme compromiso, ¿no?

—Sí —dijo un niño.

—Para que seas respetado el derecho al tiempo libre —agrego ella.

—Si- volvieron a afirmar otrxs niñxs.

—Bien ese un camino en esto de la democracia participativa y la posibilidad de que se escuche algunas demandas —concluyó la conductora.

En todo el intercambio se evidencia el modo en que la problemática va ganando fundamentos, por interpretaciones que también son ofrecidas por otrxs

adultxs, que reponen y contextualizan, y que de algún modo van ordenando la argumentación agregando sentidos como la diferencia entre las soluciones privadas o del mercado y aquellas que debe brindar el Estado en la garantía de un derecho¹¹². A su vez, el proyecto iba ganando especificidad y profundidad en su enunciación también por parte de lxs niñxs.

Este intercambió también me advirtió de un aspecto novedoso y que refería a cómo la multiplicidad de proyectos que existían en el Programa: iban conformando en su superposición una línea estructural, un fundamento que también orientaba al crecimiento y a la emergencia de nuevos temas, y que refería a su enunciación en términos políticos. Con esto me refiero a que, por ejemplo, “no poder festejar un cumpleaños” pasaba de ser una imposibilidad individual, a conformarse como un “derecho vulnerado” y que, por tanto, en el pedido de su efectivo cumplimiento ubicaba a lxs niñxs en un lugar socialmente inaudito para ellxs: como sujetos con potestad de demandar por sus derechos al Estado. Este proceso se teje, sin embargo, en una ambivalencia, dónde el lugar como sujetos con “derechos vulnerados” también operaba con fuerza en su enunciación pública que daba legitimidad.

En esta misma línea, la semana siguiente a la visita a la radio, lxs niñxs realizaron una “Caminata en Voz Alta” . Esta suponía que lxs chicxs de cada Consejo salieran por el barrio a difundir sus propuestas y buscar nuevxs adeptxs.

Era una mañana de fines de agosto y la salida estaba viéndose amenazada, ya que una de las docentes del Club de Chicos estaba en una capacitación, y esto impedía que Carla y Pedro abandonaran la escuela. Finalmente, la docente llegó a tiempo y lxs promotorxs le insistieron al coordinador, Ernesto, que parecía un poco reticente a que “salgan” , la importancia de aprovechar ese día ya que no restaban muchos más encuentros en los que puedan garantizar que las condiciones climáticas les permitieran hacerlo. Ernesto accedió y, con todas las autorizaciones de las familias ya acopiadas, Carla y Pedro entregaron a lxs niñxs algunos materiales para realizar la caminata: pancartas y volantes¹¹³ en las que se planteaba la propuesta, la bandera del Club de Chicos de La Teja, junto a otros materiales que habían usado en otras actividades. Antes de salir lxs promotorxs, hicieron algunas preguntas para

112 De hecho, parte del problema presentado estaba radicado en que muchas de las plazas de la Ciudad están cercadas por rejas y durante las noches son cerradas, supuestamente como una “medida de seguridad y cuidado del patrimonio” (Página 12), pero que en el momento de su desarrollo y extensión entre 2008-2012 ofreció bastante resistencia por parte de muchos colectivos de vecinos que veían a esta como la pérdida de un derecho Ver: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-204035-2012-09-23.html>

113 El volante recuperaba parte de lo presentado en el Cuadernillo al Ministerio, orientado por una pregunta organizaba el relato: “¿Que queremos? Una plaza para jugar de noche. Jugar, bailar y cantar. Un espacio sólo para nosotros. Hacer lo que queremos, pero sin vergüenza. Escondernos y buscarnos con linternas. Tirarnos al pasto a ver las estrellas. Consejo de niñ@s de La Teja” .

reparar los dos proyectos — “Defensores del Recreo” y “La Plaza de Noche” — y explicitar el objetivo de la salida.

—La idea es ir a contar a la gente nuestras propuestas —les dijo Pedro.

—Habíamos hecho unos carteles, ¿se acuerdan? —les preguntó Carla.

Los niños mencionan sobre unos carteles que habían realizado en relación con la quita del recreo.

—Bueno, el director de esta escuela, se acuerdan que había firmado un acta para respetar el recreo, y que un par de veces puso música... —les dijo Carla, en lo que parecía un intento por mostrar los efectos del avance de los proyectos—. La idea es pasar por los negocios, se acuerdan que vimos videos de otros Consejos, llevar imágenes y voces para poder mostrar...

—¡La Plaza de Noche que sea en Plaza Libertad! —concluyó un niño, en referencia a una plaza cercana a la que muchxs de ellxs con frecuencia mencionaban.

Luego de recorrer unas cuadras y dejar pegados algunos volantes en otra escuela cercana, llegamos a los negocios del barrio, a donde iban a presentar sus proyectos. Lo que en principio generaba un poco de vergüenza paulatinamente se fue volviendo en una propuesta muy deseada y que les generaba cierto estado de excitación, al punto que hacía que todxs entraran “en manada” a un negocio a contar sobre su proyecto. Mientras esperábamos que algunxs niñxs salieran de un local, Axel, que se encontraba junto a mí en la puerta, detuvo a una señora que estaba caminando en la calle y le entregó un volante con la propuesta de Plaza de Noche. Le dijo:

—La idea de la plaza de noche.

—¿La plaza de noche? —le repreguntó la señora.

—La plaza Libertad (en referencia a una plaza muy cercana) porque viste que las plazas siempre las cierran

—Sí.

—Y bueno a la noche —agregó.

—Las cierran de noche, el cerco... —dijo la señora.

—Sí, y queremos que nos ayuden a colaborar para que las abran de noche para que los niños puedan divertirse —concluyó Axel.

Otros niños como Gabina y Tiziano también entregaron volantes a transeúntes y cuando se animaban, a veces acompañadxs de algunx promotxr, contaban a lxs vecinxs de qué se trataba el proyecto. Finalmente, regresamos a la escuela

mientras lxs chicxs agitaban sus pancartas e iban cantando algunas canciones.

Quizás a diferencia de la salida a la radio, en este proceso de visibilización del proyecto se apuntaba a que la propuesta ganara el apoyo de lxs vecinxs, ya que según lo que me comentó Carla un tiempo después, era un aspecto clave para lograr la concreción aunque sea en términos locales, cuando las autoridades del barrio, como eran lxs comunerxs, por diversas cuestiones no podían garantizar el acompañamiento al desarrollo de las actividades.

En lo registrado aquí, otro aspecto que resaltaba era que en la enunciación de lxs consejerxs, no era planteada vinculado a ellxs como sujetos particulares, sino que lo que resaltaba en su presentación era la construcción simbólica de “lxs niñxs” como un sujeto general, vinculado con la misma retórica de “los derechos” y que refería a la posibilidad de demandarlo como tal, orientado hacia la sociedad en general.

Así, a partir de estas “salidas” , lxs proyectos crecían en la densidad de sus argumentos y, en este ejercicio, lxs niñxs iban adicionando nuevas apropiaciones e interpretaciones en donde también su propio lugar como consejerxs, representantes de otrxs niñxs de la Ciudad se consolidaba. De este modo, el crecimiento de estas propuestas no sólo se extendía del momento “del Consejo” hacia otros escenarios, sino que allí lxs niñxs se encontraban con otrxs adultxs y a veces también niñxs, quienes les entregaban otras interpretación y argumentos en los que los proyectos iban creciendo, especialmente por la búsqueda de argumentos políticamente legítimos.

En este sentido, y volviendo al hilo central de la tesis, los procesos de apertura a la participación —orientado en este caso por la producción de políticas públicas— para el crecimiento y concreción de sus objetivos desbordan los caminos institucionales inicialmente previstos. En este proceso se incorporan a diversxs actores, en su mayoría adultxs, y prácticas, vinculadas con una tradición de demandas sociales y de acción colectiva con una larga tradición, que más que hablar de acciones propiamente “infantiles” las re-ubican en un marco social común.

Finalmente, me interesa abordar otro punto central analizado en este campo y que refiere a los modos en que la apertura a la participación de lxs niñxs, aunque se desate “por fuera de la escuela” , en su desarrollo, se ve directamente interpelada, movimiento que nos permiten delinear aspectos estructurales y relacionales de la participación y la acción política, también en la infancia.

La participación ¿por fuera de la escuela?

*Es importante que respeten el recreo
porque cuando suena el timbre todos gritan de emoción
Si me lo sacan a mí me rompes el alma,
acordate de tu infancia y prestanos atención.
Es importante descansar y estar tranquilos
Es importante poder hacer amigos
Es importante jugar al fútbol y a la mancha
el recreo es un derecho, no nos saquen libertad,
No nos saquen libertad,
No nos saquen libertad,
¡¡Aguante el recreo!!¹¹⁴
(Consejerxs de Miraflores)*

“¿Hacer recreo es tiempo perdido?” . Esta fue la pregunta que una vez en un Consejo de la Ciudad de Buenos Aires, allí por el año 2014, una niña elaboró al mundo. Una pregunta que fue seguida por tantas otras, como “¿de quién es el recreo?” , y de afirmaciones como “cuando suena el timbre del recreo me siento feliz” . Estas expresiones, que fueron registradas en los distintos Consejos, Julia las reúne en un texto de su autoría, presentado en una capacitación interna en el año 2020. Allí esboza también que la denuncia de la quita del recreo “porque se portan mal” no era tema de *una* escuela, sino un asunto que resonaba en muchos de los Consejos que componían el Programa Ciudad Amiga, y que año a año ganaba más adeptos. Así, a cuatro años de su primera elaboración, el proyecto había sido retomado por tres Consejos: Miraflores, El Rincón y La Teja —al que posteriormente también se sumó Piedras Blancas. Éstos realizaron para 2017 de modo conjunto “una campaña en defensa del recreo, el recreo basado en el artículo del derecho a jugar, el derecho al descanso” , me comentó Julia la vez que la entrevisté.

Asimismo, a diferencia de lo que el Consejo de Grado de la N° 37, donde los temas estaban centrados en la vida escolar, en este espacio había lugar para preocupaciones, como ya hemos abordado que referían a otras experiencias de sus vidas, dentro de ellas, también la escuela¹¹⁵. El marco de interpelación de los Consejo

114 Una canción compuesta por los Consejeros de Miraflores con ritmo y melodía de candombe.

115 Los proyectos que he podido registrar se vinculan en términos generales con la demanda por el acceso público a espacios recreativos en buenas condiciones. Algunos de los proyectos son: con “Los cumpleaños públicos” , vinculada a tener espacios públicos para festejar estos eventos; “Juegos elec-antiguos” , donde en la sede de cada Comuna cuenta con juegos de otras épocas, como *flipers*,

suponía una experiencia poco usual, ya que allí lxs niñxs eran consultados por temas y problemáticas que los atravesaran en distintas dimensiones de su vida cotidiana, orientadas por el lugar subalterno que éstxs ocupan en las distintas relaciones que lxs comprenden. Así, ante la apertura a la pregunta por aspectos relacionados al poder, el espacio escolar se veía directamente interpelado y condensado en relación con un momento, que como ya documentamos en la experiencia de la Escuela N° 37, resalta como una categoría social de contundencia: el recreo.

Es clave resaltar cómo el proyecto había adquirido dos denominaciones: “Hinchas del recreo” o “Defensores del recreo”, nominación que evidenciaba la ambivalencia entre propositiva y demandante en la que se inscribían la narrativa muchos de estos proyectos.

Así, este proyecto venía siendo no solo muy convocante para muchxs Consejos, sino que también contaba con una campaña de difusión importante desde todos lxs participantes del Programa. De hecho, el año que yo comencé mi trabajo de campo, en 2017, asistí a el Consejo de Miraflores, que se realizaba en una escuela del centro oeste de la Ciudad, y que había estado trabajando con este proyecto.

Lxs consejerxs me recibieron y me comentaron que el año anterior habían realizado una campaña de visibilización bastante importante en la plaza que se ubica en frente de la escuela, y en un parque muy grande de la Ciudad. Muy entusiasmadx y guiadx por las preguntas de Alejandro, el promotor de este espacio, y de Julia, quien esa mañana había asistido al encuentro, también me comentaron que habían ido a una radio a contar el proyecto y cantar la canción que encabeza este epígrafe. Superponiéndose en el habla, me habían contado que durante las campañas en las plazas habían repartido unas postales que mostraban sus caras de tristeza por la quita del recreo de un lado y del dorso sus caras, de alegría, por poder jugar allí; que habían juntado firmas; que habían contado el proyecto a quienes paseaban por las plazas. Estas acciones también se habían sumado lxs chicxs de Consejo del Rincón, quienes habían producido dos videos, uno representando lo que significaba perder los recreo para ellxs, y otro más de corte informativo en el que sintetizaban una serie de acciones como: la entrega de postales, la junta de firmas, y también la presentación de su proyecto ante autoridades jurisdiccionales.

Este día, como culminación de parte de este proceso, avanzarían con una nueva medida en busca de garantizar el derecho al recreo. A diferencia de las otras

pacman, etc; “Campaña del buen trato”, relación a “concientizar” sobre la importancia del buen trato de lxs adultxs hacia lxs niñxs, “Isla de juegos itinerantes”, un espacio móvil de juegos por la Ciudad; “Kermese pública itinerante”; “Susurradores en las plazas” para que allí lxs niñxs puedan ser escuchados sobre distintos temas que lxs interpelan; “Los busca alegrías”, vinculado al desarrollo de juegos en el barrio, como rayuelas; “Para salir solos por el barrio”, refiere a que los barrios estén acondicionados para que sean “más seguros” para salir “solxs”, entre otrxs.

iniciativas destinadas a la visibilización, esta buscaba concretamente establecer un acuerdo con las escuelas donde el papel de lxs promotorxs o coordinadorxs, como avanzaremos en el siguiente capítulo, era sustancial: se le solicitaba a lxs directorxs de las distintas escuelas que firmaran un acuerdo de respeto al tiempo del recreo, y cuando este fuese cumplido en el transcurso de dos semanas de “prueba”, se les entregaba una placa de distinción. Esta iniciativa, que según lo que me había contado Alejandro había producido la resistencia de varixs directorxs en la escuela, de Miraflores ya había sido previamente mencionada entre Julia y la directora:

—Este mes vamos a poner la placa en la Escuela N° 30 —dijo Julia al grupo, en referencia a otra institución, y agregó para mí—. Los chicos hicieron un acuerdo para que se respete el tiempo del recreo.

—Si no lo sacaban por dos semanas —me aclaró un consejero, refiriendo a que esa era la condición para que les coloquen la placa.

—Exacto, primero las directoras firmaban un acta de compromiso y se evalúa durante dos semanas —me aclaró Julia—. ¿Les sacan [el recreo] a los que vienen a esta escuela? —preguntó ahora al grupo.

—No —dijeron al unísono varixs niñxs que asistían a esa escuela, mientras otros hablaban en simultáneo.

Julia entonces miró al grupo y les dijo:

—Acá tengo el teléfono de la *dire* de esta escuela ... ¿Le mandamos un audio diciéndole?

—Si —dijeron los niños gritando.

Julia agarró su celular y con una cara de complicidad comenzó a grabar un audio a la directora:

—¡Hola, Graciela! ¿Cómo estas? Acá estamos con los chicos del Consejo, perdón que es sábado —comentó mientras se reía—, pero acá varios chicos dicen que en esta escuela se respeta el recreo, y queremos poner la placa el sábado tres de junio —que eran exactamente dos semanas posteriores a este encuentro—. Si a vos te parece nos gustaría invitarte.

Dos semanas después, la Escuela de Miraflores sería la primera escuela, de las diez que hay en la actualidad, en firmar el acta y colocar la placa distintiva acompañada por tres logos — “Buenos Aires Ciudad, Ministerio de Educación”, “Escuela Abierta, Club de Chicos” y “Buenos Aires, Ciudad Amiga” — que afirma:

El Consejo de niños y niñas distingue a la Escuela de Miraflores por respetar los recreos y defender así el derecho de los niños y niñas, al juego, al descanso y al tiempo libre.

Cuando esta misma iniciativa se desarrolló en el Consejo de La Teja, situación que convocó la presencia de Julia y de la coordinadora general del programa Club de Chicos, Pedro remarcó algo fundamental al grupo en la decisión de colocarlo en la entrada al edificio escolar, la que era a su vez el patio descubierto donde se desarrollaba habitualmente el recreo en esa escuela, a la que asistían muchxs de lxs mismxs consejerxs:

—Pensamos en ponerlo acá, en un lugar de paso que se vea para que las maestras lo puedan leer, porque sabemos que hay algunas maestras que no respetan tanto el acuerdo.

Lejos de tratarse únicamente de un acto de condecoración, la placa se disponía como un objeto público que traccionaba para el efectivo cumplimiento de este derecho. Su permanencia, informa también a lxs niñxs de un “derecho” que debe ser respetado, labrado en un objeto que lo carga de legitimidad y durabilidad, y por tanto que genera un resquicio con permanencia sobre el que poder accionar en un futuro.

Así, en el análisis de esta experiencia, lo que resultaba sumamente relevante de este proyecto para mi investigación, refería cómo a pesar de que el lugar dado a la participación de lxs niños en términos propios, adquiriese tratamiento extraescolarmente, el efecto de tal apertura no podía ser retenido por fuera de este espacio y la interpelación sobre cómo se ejerce el poder allí se delineaba con contundencia.

Esta interrogación se filtraba, a su vez, por aquella rendija donde el reconocimiento de lxs niñxs adquiriría legitimidad social: el recreo. Así, y en continuidad con lo que han documentado estudios anteriores en el campo (Armitage, 2005; Rabello de Castro, 2016), este momento también se esbozaba como un espacio muy potente, vinculado al lugar desde el que lxs niñxs traccionan por el poder en la escuela. En este sentido, era anclado en este momento donde el protagonismo de lxs niñxs resaltaba y donde simultáneamente el de lxs docentxs decrecía, develándose como un momento sustancial como espacio político de lucha por el poder en los espacios educativos.

La participación como un proceso relacional

Dentro del campo de los derechos de lxs niñxs, la “participación” ocupa un lugar relegado en relación con otros ejes que orientan el abordaje de la infancia por parte del Estado como son la protección y la provisión. De hecho, como hemos

podido documentar, los programas que se orientan a la participación, tal como es Ciudad Amiga, ocupan estatalmente un espacio subsidiario a otros proyectos que apuntan más a la atención de niños y niñas definidos en relación con su “vulnerabilidad social” .

En esta trama, este proyecto está vinculado la iniciativa de la Ciudad de los Niños iniciada en Italia y que, a partir de la sanción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, en conjunto con otras iniciativas, que instalaron en estos términos la preocupación estatal por la “participación infantil” y los modos de abordarla.

Según lo relatado por lxs coordinadorxs, para que en los proyectos lxs chicxs “participen del proceso en sí” , “lo vivan” , era necesario tensionar el camino más institucional, que sólo contemplaba el paso de presentar los proyectos ante autoridades gubernamentales. Por el contrario, se requerían otras acciones que permitieran que este adquiriera densidad y se aleje del lugar del “consumidor” o del “sondeo” que Julia y Alejandro me comentaron en la primera reunión.

Es allí que el “emergente” o la “demanda” iba ganando sentido y densidad para sus protagonistas, cuando adquiría el ritmo y el tiempo de los procesos políticos que rompe con el ordenamiento institucionalizado previsto inicialmente por el Programa, que en términos formales se reduce a presentar un proyecto a las autoridades jurisdiccionales. Justamente era a lo largo del proceso que el proyecto adquiría densidad política. Si bien las problemáticas remitían a aspectos introducidos por lxs niñxs, era en el proceso de construcción conjunta que estos iban adquiriendo una direccionalidad en la narrativa en los que también lxs adultxs participaban activamente en su definición.

De hecho, los proyectos transversalmente atraviesan el lugar subalternizado de lxs niñxs, reconocido en las relaciones sociales diversas en las que se inscriben, que también funciona como orientador de las demandas. Enmarcadas en esta, y también en vinculación con las narrativas estatales provistas para la construcción de legitimidad, resaltan tanto la construcción del niñx como sujeto con “potestad de demandar” como también aquel más asociado al sujeto con “derechos vulnerados” .

En este proceso el papel de lxs adultxs era fundamental para que muchas de las deliberaciones, a veces incluso “imaginarias” , de lxs niñxs sean presentadas ante el mundo exterior, ante espacios y entidades estatales que requieren de determinada precisión y un “lenguaje” determinado para que sean tenidas en cuenta, y que por tanto también participaba en la definición narrativa de los proyectos (Roseberry, 1998).

Así, las demandas se van enunciando como parte de apropiaciones de tradiciones sociales, de acciones de carácter colectivo “reconocidas” : se realizan campañas, se juntan firmas, se denuncia en espacios públicos, al tiempo que se inician demandas y recorridos más formales e institucionales. Así, las temáticas, sus enunciaciones concretas como proyectos en las que lxs niñxs están también insertos, no pueden entenderse por fuera de los modos más amplios de dominación que las configuran (Fernandez Álvarez, 2017).

Volviendo al debate iniciado en este capítulo, es en este sentido que la noción de “participación infantil” se presenta como un limitante para el estudio de estos procesos, dado que su definición centrada en lo “infantil” orienta el análisis hacia los sujetos o hacia prácticas esencializadas y no hacia las relaciones que las constituyen y posibilitan. Por el contrario, las acciones que lxs promotorxs y su coordinación generan “en nombre de la participación” evidencian que estos proyectos destinados a la política pública requieren del compromiso y la participación, también, de lxs adultxs para garantizar parte de su cumplimiento¹¹⁶.

Lo que aquí me interesa relevar, más que la demostración de la autonomía de lxs niñxs para elaborar demandas coherentes, es de qué modo estos procesos suponen necesariamente una negociación con adultxs; no sólo facilitadores, sino también con un Estado conformado desde una lógica adultocéntrica que también está siendo disputada.

Según lo reconstruido hasta aquí, y a partir de los elementos teóricos ofrecidos por un enfoque teórico relacional, los procesos de participación adquieren profundidad en tramas de relaciones y acciones en las que los sujetos se co-constituyen en relación con “lo público” (Santillán, 2019). Es allí que se topan con construcciones sociales legitimadas y otras en proceso de formación o de extinción, con las que deben negociar, resistir y también retomar en el desafío de construir y enunciar, en este caso, un proyecto de política pública.

Así, la reconstrucción etnográfica centrada en la producción de proyectos entre niñxs y adultxs que apuntan a intervenir en “lo público” , resalta cómo reducirlos a un único actor no sólo supone el riesgo de esencializar, sino que también corre el de aportar a la exclusión de lxs niñxs de su pertenencia al mundo social, y especialmente de los alcances extensivos que puede adquirir su participación en el espacio público.

116 Cabe aclarar que existen muchas experiencias, quizás más asociadas a movimientos populares, en donde las demandas no se organizan desde programas gubernamentales y el modo en que niños y adultos entran sus relaciones en el desarrollo de éstas puede ser diferente (Szulc y Enriz, 2016; Shabel, 2018; Santillán, 2019; Montenegro, 2021).

Asimismo, a pesar de que históricamente la “participación de lxs niñxs” en términos políticos haya sido apartada de la escuela y orientada a espacios extraescolares, esta institución es igualmente interpelada. Este punto también nos permite avizorar cómo la apertura a la participación no puede ser contenida en un solo espacio, sino que sus efectos también atraviesan a las múltiples experiencias y relaciones en las que lxs sujetxs están implicadxs cotidianamente, y donde, en lo que refiere a la experiencia social de lxs niñxs, la escolar resulta de gran importancia.

CAPÍTULO 6: Hacer Consejo: sostener la vida en común

Introducción

En los capítulos precedentes reconstruimos de qué modo los procesos que abren la participación con niñxs desbordan sus alcances localizados y en su desarrollo también implican al desempeño de lxs adultxs, ya sea tanto de docentes como de lxs promotorxs.

En este capítulo final, me propongo abordar más profundamente de qué modo la legitimidad de las experiencias que abren a la participación de lxs niñxs, lejos de poder ser circunscripta a iniciativas “para la infancia”, hace pie en los compromisos vinculantes que estas desatan entre niñxs y adultxs en las distintas experiencias.

Con el objetivo de abordar este proceso a partir de los aportes de cada campo, el presente capítulo se organiza en dos partes. En principio, se profundizará con lo registrado en el Programa Ciudad Amiga, haciendo foco especialmente en los modos en que lxs promtorxs se ven implicadxs en lo que refiere a su desempeño profesional, el cual requiere su participación directa para la concreción de las demandas construidas con lxs niñxs, en donde resalta su implicación como sujetos políticos.

Posteriormente, en la reconstrucción de la experiencia de la Escuela N°37, el análisis buscará precisar cómo en la experiencia sostenida de “hacer Consejo”, que abría al debate y al tratamiento de asuntos de la vida común escolar, la institución escolar se organizaba como tal. Era en el sostenimiento de su legitimidad representativa que lxs sujetos se veían comprometidxs profundamente en su accionar cotidiano, como estudiantes pero también como docentes y directivos. Así, la reconstrucción se detendrá en precisar cómo este espacio objetiva el debate por la orientación política de la escuela, en donde se pone en juego el compromiso de quienes están de algún modo a él vinculadxs.

En términos generales, y asentada en un enfoque teórico de investigación que apunta a la reconstrucción de procesos relacionales, buscaré sostener cómo abrir la participación a lxs niñxs en la gestión escolar y en la política pública, en el desafío constante por el sostenimiento de la legitimidad de estos espacios, se *compromete e implica*, además del comportamiento de lxs niñxs, el desempeño profesional y político de lxs adultxs involucradxs.

Nuevos sentidos sobre la tarea del promotxr: “abrir un hueco” y “disputar la política”

Parte del trabajo de los promotores del Programa Ciudad Amiga, además de la coordinación de los Consejos de Niñxs, se centraba en asistir a las reuniones de planificación y formación semanales coordinadas por Julia. Durante el año 2018 mi acompañamiento al Programa incorporó también estas reuniones de planificación, las cuales se realizaban en el centro de la Ciudad. Por lo que me había comentado Julia y también Pedro, en estos encuentros se reunían para planificar los procesos de cada proyecto, discutir los avances, pero también para reflexionar conjuntamente sobre lo que implicaba desarrollar esta tarea.

La primera vez que fui a una de estas reuniones, Julia y equipo me recibieron con mucho entusiasmo y me invitaron a presenciar el encuentro. Debido a que esta era la segunda reunión que realizaban en el año, se buscaba reflexionar sobre los avances de los distintos proyectos que habían comenzado el año anterior.

Julia coordinaba la reunión con Nahuel, un promotor que trabaja hace varios años y la acompaña en esta tarea, y con el objetivo de reflexionar sobre la tarea “de promotxr” les entregaron sistematizadas algunas discusiones de la reunión anterior. Allí se unificaban algunas apreciaciones sobre el concepto de “solidaridad política”. Este fue presentado por parte de la coordinación como “el gesto fundamental del promotor” a partir de entender que “el niño es un sujeto con derechos políticos vulnerados” por no contar con un espacio que garantice su expresión, y de reconocer que socialmente “su opinión no es tenida en cuenta” o se encuentra invisibilizada, por lo que requieren de la solidaridad de lo que llamaban “adultxs cómplices” que los acompañen en tal sentido.

Frente a ello, algunxs promotorxs habían mencionado la dificultad que a veces tenía el trabajo con las escuelas y también con otros programas educativos, los cuales abordan acciones con lxs niñxs y en donde se volvía difícil encontrar “aliadxs”.

Ante la mención de esta dificultad, Nahuel y Julia intentaban mostrar que, más allá de las distancias con otros modos de abordar este tipo de acciones participativas, era importante reconocer la fuerza del colectivo de adultxs interesados por la participación de lxs niñxs:

—Es importante ir construyendo aliados cómplices, Lucía también está acá —en referencia a mi presencia—. Desde su lugar tiene solidaridad política para evidenciar el silenciamiento — concluyó Julia.

—Tonucci no nace de un repollo, pone en parte de un colectivo histórico. Nosotros nos incluimos en ese recorrido, muchos inclusive vinculados a la educación —agregó Nahuel, con el objetivo de lo que parecía apuntar a una mirada más amplia del proceso.

Como mencionaba Julia, un contrato implícito en mi acceso también estaba dado por ofrecer un apoyo, al menos de reconocimiento institucional, de la Universidad como aval de su tarea, situación que Julia reforzaba cada vez que me presentaba.

El acceso al campo de mi participación parecía entonces inscribirse como parte de este objetivo más general, en donde se requería el acompañamiento de varixs actores que eran clave en este proceso de visibilización de la problemática. Este objetivo también hacía que Julia y Nahuel, orientasen a la tarea del promotxr en un proceso de construcción política mayor, que excedía el abordaje más institucional del Programa. Es así que lxs coordinadorxs enfatizaban la importancia de que lxs promotorxs “leyeran” la relevancia de todo el colectivo de adultxs que trabaja en pos de la apertura de la participación política de la infancia, inclusive reconociendo las diferencias que podían tener con otros programas y enfoques de trabajo, donde se insistía en reconocer el valor de trabajar como “colectivo” .

Apuntar a la construcción de *armados de red* se delineaba como uno de los principales objetivos para que la experiencia creciera y continuara, y esto parecía estar dado por el hecho que los proyectos producidos con lxs niñxs estuviesen dirigidos a la política pública. Esto requería de alianzas y estrategias para su crecimiento con actores e instituciones diversas, entendiendo de ante mano que, tal como le escuché decir a Julia, esto tenía sus límites.

Así, más allá de reconocer la importancia de trabajar con otros aliados, instituciones y programas, la coordinación de Julia apostaba fuertemente en construir desde ese espacio una metodología de trabajo que no fuera adultocéntrica y que pudiera sostener el doble objetivo de trabajo con lxs niñxs que se inscribía en la delgada línea entre “no imponer, ni dejarlos solos” , como dijeron aquella tarde. Este desafío generaba en promotores y coordinadores un arduo trabajo de revisión de supuestos sociales y de elaboración de estrategias.

En la reunión antedicha, Julia retomó la palabra para ir al asunto central de ese día:

—Es clave la solidaridad política con el/lx niñx, el sostenimiento que puede dar el/lx adultx. Toda la vinculación con el territorio, para que lxs chicxs se

puedan juntar a hacer —y concluye de modo determinante—. La escucha es un “como sí” si yo no me voy a hacer cargo de dónde se disputa la política.

Como analizamos en el proceso de la Escuela N° 37 —y se trata de algo que también resuena aquí—, una parte fundamental para el desarrollo de los Consejos y de que estos sean convocantes para lxs niñxs se vincula con la construcción de su legitimidad, la que está estrechamente asociada con la posibilidad de que lo que allí se proyecta de algún modo se “concrete” .

Si bien según lo ya analizado en el capítulo anterior desde el Programa se ofrecen respuestas internas los proyectos —más o menos acotadas, dependiendo de distintas variables de tiempo y de dificultad—, el objetivo de que estos se consoliden como políticas públicas, o al menos en iniciativas “más grandes” que puedan afectar a otrxs niñxs de la Ciudad, requiere de una negociación con actores e instituciones directamente. Así, en términos concretos y en busca del sostenimiento de tal legitimidad, se extendía a que lxs promotorxs se comprometieran “haciéndose cargo” , en este caso, de ir a “disputar políticamente” con distintos actores de cada territorio. Esto me evidenció con mayor claridad de qué modo, inscriptxs en un objetivo político como era este, el desempeño de lxs promotorxs no alcanzaba con “acompañar” la elaboración de las propuestas, sino que implicaba también establecer relaciones de negociación con personas clave del “territorio” en el que se ubicaba cada Consejo¹¹⁷.

Esta orientación del trabajo del “promotor” fue profundizada a partir del análisis con un fragmento de Jorge Larrosa de su texto “Pedagogía profana” , que nos fue entregado individualmente en una fotocopia:

Una imagen del totalitarismo: El rostro de aquellos que, cuando miran a un niñx, saben ya de antemano que es lo que ven y qué es lo que hay que hacer con él. La contra imagen podría resultar de invertir la dirección de la mirada: el rostro de aquellos que son capaces de sentir sobre sí mismos la mirada enigmática de un niñx, de percibir lo que en esa mirada hay de inquietante para todas sus certezas y seguridades, y, pese a ello, de permanecer atentos a esa mirada y de sentirse responsables ante su mandato: **¡debes abrirme un hueco en el mundo de forma que yo pueda encontrar un sitio y alzar mi voz!** [negrita en el original](2000)

117 Cabe aclarar, que este proceso tenía distintas dimensiones, en donde las negociaciones de los promotores también tenían un “límite” , y donde, vinculado al cargo debía ser Julia la que incidiera directamente. Sin embargo, en muchas ocasiones este tampoco lograba quebrantar con barreras que requerían el apoyo de otros funcionarios de “mayor rango” .

Frente a este disparador Julia y Nahuel, propusieron pensar el rol del/x promotxr como aquel encargadx de “abrir un hueco para que la voz (de los chicos) se escuche más fuerte”. Así, coordinadores y promotores intercambiaron reflexionando y pensando qué significa esta acción en relación a su labor:

- Poder charlar y poder hacer —dijo Pedro.
- Abrir al grupo algún tema —agregó Alejandro.
- Piensen más afuera del Consejo —sugirió Julia, tratando de orientar la discusión.
- Un hueco ... —dijo pensativo Marcelo—. Ves un lado que no se vería...
- ¿De qué manera el promotor puede hacer para visibilizar eso? —les repreguntó Julia, retomando esta asociación provista por Marcelo.
- Hacer canciones, fotos... —dijo Alejandro.
- Cuando no se cumple lo del recreo... ir —agregó un promotor.
- Ir nosotros con ellos —concluyó la frase Julia.

La conversación siguió girando en torno a esta pregunta, que lxs coordinadorxs buscaban enfatizar en relación con las acciones de lxs promotorxs para acompañar esas demandas:

- Las chicas [en relación con una pareja de promotoras] van a ir con ellos [...]. Como Consejo de Niños los chicos van hoy a ver a Santiago [el comunero de esa localidad], a llevar la propuesta. Ese es un ejemplo de recursos de adultos al servicio de lo que los chicos quieran decir.

Los promotores continuaban sugiriendo formas de amplificar las demandas:

- Buscar otros adultos solidarios profes y familias, y hacia otros: la escuela, la radio — agregó un promotor.

A lo que Julia insistió nuevamente marcando la tarea del promotor:

- Tenemos que tener bien trabajado esto para defender los proyectos nosotros con la normativa.
- La idea es continuar y poder ver qué significa ser *solidariamente político* este segundo año —agregó Nahuel.
- Tenemos que pedir el esquema de lugares del territorio que estaría bueno contactarse. Vamos a dar entonces dos semanas para aprovechar y hacer las gestiones, ver mapas y a quiénes elegimos contactar —concluyó Julia con el objetivo de operativizar la continuidad del trabajo.

Julia enfatizaba de qué modo la tarea del promotorx suponía conocer bien los proyectos y las normativas o las leyes sobre las cuales se respalda el Programa. Así, por ejemplo, en referencia al tema evitar la quita del recreo como castigo, la discusión giró en torno a cómo este aparecía nominado en las normativas educativas y así presentar los argumentos ante las autoridades.

Ser “solidariamente político” iba adquiriendo ciertas particularidades desde su desempeño como promotorxs que refería especialmente a poner a disposición estos “recursos de adultos”, que se concretaban en el entramado de vínculos con el territorio, pero también al desarrollo de argumentos que fueran a ser presentados ante lxs distintxs actores y en donde se fuera a disputar por garantizar los derechos, proceso en el que estos también se constituían como sujetos políticos de relevancia (Santillán, 2019).

De fondo, lo que el Programa ponía en juego era la disputa en territorio por los sentidos sobre la infancia y su participación, donde la tarea de lxs adultxs también implicaba darle profundidad argumental al planteo de cada proyecto, pero no solamente en las presentaciones formales sino en el territorio: “como en realidad tienen una demanda de un derecho y que no se banalice ‘ay, bueno, qué lindos los chicos’”, como me había dicho una vez Julia.

En la metáfora de “abrir el hueco” para que lxs niñxs disputen por los sentidos y alcances de sus derechos, lxs promotorxs tenían que *hacerse cargo* y *sostener* esta apertura. Para ello, también se veían interpeladxs a “poner el cuerpo” y negociar en un marco exclusivamente de adultos.

Como ya trabajamos inicialmente en el capítulo anterior, para que los proyectos trascendieran y se concretaran, era necesario romper con el “corset” institucionalista que preveía formalmente el Programa, y que tenía como objetivo la presentación de un proyecto a las autoridades. Sin embargo, esto no alcanzaba tampoco con lo que lxs niñxs pudieran hacer *directamente*, sino que también era necesario que los promotorxs estuvieran dispuestos a sostener estas demandas y negociarlas con otrxs adultxs.

Cabe aclarar que, si bien esto era movilizado por la coordinación, resulta relevante analizarlo como parte de lo que el mismo proceso para su concreción requería, donde lxs sujetos se apropian creativamente de ciertas tradiciones para la concreción de demandas. Para ello se requería de los *esfuerzos* propios del equipo de promotorxs y coordinadorxs, para que esto se vaya cumpliendo y, en definitiva, quizás, posteriormente pueda alcanzar su tratamiento en términos formales por parte de las instituciones de gobierno.

“Hacerse cargo” : negociar la concreción de los proyectos

En 2018 varias de las acciones desarrolladas por los promotores se orientaron a buscar que los proyectos adquiriesen visibilidad pública tratando de establecer contactos con comuneros y responsables de instituciones barriales. Debido a mi interés por continuar el seguimiento etnográfico del tema de la “defensa del recreo” y ante la noticia de que Alejandro y Eliana, lxs promotorxs del Consejo de Miraflores, iban a buscar conseguir la firma de una escuela a la que asistía uno de los consejeros de este barrio, les solicité acompañarlxs a fin de registrar el encuentro

Alejandro me había adelantado que muchas escuelas a las que se les propone el proyecto se niegan a implementarlo y que “ir a hablar con el director” no era una tarea sencilla. Para esto, y tal como orientaba la conversación de Julia, lxs promotorxs debían llevar “bien trabajado el proyecto” y su vinculación con las normativas en las que fundarlos.

La semana siguiente a la reunión de planificación nos encontramos con Alejandro y Eliana en la puerta de la escuela en cuestión. Gabriela, la directora nos recibió unos minutos después de que nos presentamos a la auxiliar que nos recibió en la entrada. Mientras nos hacía pasar a su dirección, para la que tuvimos que atravesar una primera oficina, nos comentó que ella era “relativamente nueva” allí. Nos dijo también que en esa escuela estaba funcionando el programa Escuela Abierta, que implicaba que en contra turno se desarrollaban varios talleres artísticos¹¹⁸. Lo primero que nos mencionó al sentarnos fue su conocimiento sobre el Programa: “está inspirado en el pensador Tonucci” , quien era para ella “muy importante para la educación” .

Para introducirnos en el tema noté, que el primer comentario de Alejandro fue distanciarse de la gestión de gobierno de la Ciudad:

—Este es un programa que existe desde el año 2003, que bueno, pasó por las distintas gestiones, y ahora hace poco lo recortaron y lo replegaron al programa Club de Chicos —agregó.

—¿Depende del Ministerio de Educación? —preguntó la directora.

—Sí, pero también de Desarrollo Urbano, es interministerial. En ese sentido tiene de bueno que cuando quieren recortar de un lado nos queda al menos la mano de otro.

118 El programa Escuela Abierta es un “programa de fortalecimiento” que tiene el objetivo de acompañar las “trayectorias escolares” a través de distintas disciplinas artísticas y recreativas. De este dependen varios programas (Ajedrez, Teatro Medios, entre otros), y dentro de ellas también se ubican los Club de Chicos como una de las actividades.

—Más que nada el proyecto que tienen los chicos, es el de “los defensores del recreo” —agregó Eliana como intentando instalar el tema.
—Sí es algo que viene trabajando ya hace tres años, en tres Consejos distintos. El Rincón... —dijo Alejandro.
—La Teja —agregué.
—La Teja y Miraflores [...]. Y ya hay tres escuelas que lo han firmado: La Teja, Miraflores y El Rincón —preguntó Alejandro a Eliana.
—Si creo que El Rincón —afirmó Eliana.
—Este es un proyecto que la idea del segundo año es ponernos en contacto con las instituciones que podamos, que se vinculan con el tema —continuó Alejandro.
—¿Y qué chicos de esta escuela son consejeros, de qué grados? —pregunté.
—Y Martu... Martín Juárez —dijo Eliana a la directora.
Gabriela a atinó a buscar en unos papeles, pero se excusó diciendo no tenía a mano la lista lamentando no saber de quien hablábamos volviendo a reforzar que era nueva en la escuela.
—Si, Marti debe estar en quinto o en sexto —agregó Alejandro.

La conversación se fue dispersando hacia otros temas, en donde la directiva se mostraba atenta y predispuesta a charlar, agregando detalles sobre su experiencia en ese cargo en otra escuela en donde ella notaba que muchas veces la participación de las familias podía terminar “manipulando” lo que sucedía allí.

Lxs promotorxs asentían y agregaban comentarios sobre su experiencia con otras escuelas, pero intentaban siempre volver sobre el tema que los convocaba. La directora seguía agregando interpretaciones sobre las diferencias de lxs estudiantes de cada turno y las problemáticas que éstxs atravesaban.

Cuando se generó una pausa, Eliana aprovechó y volvió a introducir el tema por el que estábamos allí:

—Bueno, la idea del acta es que ustedes firman y se comprometen en esta escuela a respetar el recreo. Por dos semanas se pone a prueba, o si la escuela ya lo hace, se firma. La idea es que se respete el tiempo de recreo.
—Sí, claro. Porque aparte está en los derechos del niñx, respetar el recreo —agregó Gabriela, consintiendo el pedido y adhiriendo información.
—Exacto, el esparcimiento —aclaró Eliana y al tiempo que agregó la precisión del término que, según se había discutido en la reunión de planificación previa, figuraba en la normativa escolar —. Y en ese caso se pone una placa. Nosotros venimos un día y hacemos un acto, y se pone la placa.
—Los chicos dicen que cuando les sacan el recreo ya se quedan mal, se enojan y aparte no se pueden concentrar —insistió Alejandro, reforzando los argumentos de la importancia del pedido.

—Claro, también es un calvario para la misma docente tener que sostener eso
—agregó Eliana, en lo que parecía el intento por demostrar que no sólo lxs chicxs eran lxs “perjudicadx” .
—Sí, en una escuela que conozco les habían sacado el recreo por una semana
—agregó la directora, consintiendo a la indignación.
—Es terrible, porque ni ella lo puede sostener. O sea, es terrible para ella —
concluyó Eliana, volviendo a mencionar el “costo” para la docente.
Finalmente, unas semanas después la escuela firmó el acta y posteriormente se realizó la colocación de la placa.

La concreción de los proyectos necesitaba que lxs promotorxs fueran a disputar en una clave de negociación entre adultxs, con escuelas, las cuales lejos de practicar de forma homogénea la “quita del recreo” había muchas que reconocían el valor de este momento para lxs niñxs. Aunque la directora se mostró siempre predispuesta ya desde el reconocimiento inicial a Fransesco Tonucci, lxs promotorxs introdujeron en los años de los que databa del proyecto la cantidad de escuelas ya firmantes, así como el modo en que éste se anudaba con el “derecho al esparcimiento” que figura en la normativa escolar que se incorpora como parte de la Convención de los Derechos del Niño.

Como adelantamos en el capítulo anterior, y siguiendo los aportes de trabajos en el campo de la antropología política y los movimientos sociales en los procesos de demanda al Estado, es interesante profundizar en los procesos de negociación con diferentes actores e instituciones, a fin de documentar cómo se van elaborando discursos y prácticas que se ponen en juego *en* los procesos de lucha (Fernández Álvarez, 2017). Es allí donde se conforman como argumentos con resonancia y que se inscriben y dialogan con procesos de dominación que son más amplios en los que adquieren especificidad y también potencia para disputar en estas instancias (Fernández Álvarez, 2017: 222).

Así las demandas también se iban retroalimentando en las caminatas en voz alta, la participación en la radio y la junta de firmas, con las apropiaciones que agregaban lxs adultxs de otras instancias de negociación en donde lxs niñxs estaban excluidxs. Luego, regresaban a los Consejos cargadas de nuevos matices, como por ejemplo la idea de “derecho al esparcimiento” , que se anudaban con otros sentidos preexistentes, y que le daban densidad argumental al proyecto.

Como ya fuimos analizando en los capítulos anteriores, y también aquí buscamos precisar, los procesos que abren la participación de lxs niñxs vinculados a la vida en común, lejos de quedarse relegados *únicamente* a estxs sujetos, *implican también* a lxs adultxs y al desempeño de su trabajo. En este sentido, “hacerle lugar” a lxs niñxs y sostener dicha apertura no se trata de una acción unidireccional

del mundo adulto hacia lxs niñxs, ni tampoco puede ser reducida a un acto de “buena voluntad” . Es allí que el accionar de lxs adultos es interpelado y requerido para sostener la legitimidad de los proyectos iniciados en los Consejos, y supone una implicación profunda en el que, paralelamente, constituye a lxs adultxs también como sujetos políticos.

A continuación, avanzaremos en la reconstrucción de cómo las implicancias de los procesos de apertura a la participación de lxs niñxs adquirirían otros matices y particularidades en el espacio escolar, dados por la conformación histórica de la institución y el lugar de lxs niñxs allí, que impactaban directamente en la organización escolar.

“¡Esto no puede ser una revolución de niños!” : los compromisos en el desarrollo del Consejo

Eran cerca de las ocho y veinte de una mañana de septiembre cuando un grupo de niñxs amontonadxs en la puerta de la escuela esperaban ansiosxs, con la bandera nacional entre sus manos, la señal de alguna maestra para comenzar a izarla en el mástil exterior de la escuela. Entre los cuchicheos que generó la falta de indicaciones aproveché para saludar a Mabel y preguntarle cómo estaba.

—Y... Ahí —me contestó, con una cara que acompañaba al tono de resignación, y que acompañó desviando la vista hacia la puerta de vidrio de la escuela, que a diferencia de otras veces estaba cerrada.

—¿Te fijás si ya pusieron la canción? —me solicitó con la mirada fija en la puerta, cortando mi indagación.

Me acerqué hasta allí y por el vidrio de las ventanas divisé a Miriam en el centro del patio hablando. Aunque no distinguía con claridad lo que decía, el tono parecía rígido, poco usual en las bienvenidas. Posteriormente, con el inminente inicio de la canción lxs niñxs y docentes continuaron el ritual de izar la bandera afuera de la escuela.

El hecho de que estuviera Miriam encabezando la bienvenida me sorprendió. Hacía unas semanas que escuela atravesaba una situación institucional un tanto movilizante: Adriana estaba de licencia temporal tomando un cargo en supervisión, y la escuela estaba dirigida por otra directora suplente, Raquel, de quien se decía “tenía un perfil mucho más bajo” . En este cambio, la que había asumido parte del “rol público” de la dirección había sido Miriam, especialmente en momentos de cierta exposición donde el “vacío” de la presencia de Adriana era notable. Sin embargo, las aperturas del día, aunque con un estilo más “austero” , sí eran

dirigidas regularmente por Raquel.

Volviendo a aquella mañana y una vez finalizado el acto de izado, mientras ingresábamos en fila a la escuela, lo que había interpretado tras la puerta como el saludo de bienvenida de Miriam era más bien otro tipo de declaración:

—Acá las normas no las impusimos o inventamos los docentes —dijo Miriam, en un tono de simultánea indignación y urgencia que no pudo esperar a que quienes veníamos de afuera nos acomodáramos—. Las normas las ponen ustedes en el Consejo de Grado [...]. Las normas están para respetarse, no puede pasar que les peguen a los maestros [...].

Miriam acrecentaba el volumen de su tono, que mutaba de la indignación al enojo:

—Hoy Raquel no está porque esta reunida en supervisión con los papás de alguien que la semana pasada le estuvo pegando a las maestras y diciendo insultos.

Con un volumen ya muy potente que dejaba al descubierto cierta afonía y angustia en la voz de Miriam, concluyó:

—¡Esto no puede ser, una revolución de niñxs! ¡Las normas las hicimos entre todos!!

Algunos conflictos escolares ganaban tanta trascendencia que traspasaban las resoluciones institucionales, y requerían intervenciones de otras esferas jerárquicas. Lo sucedido aquella mañana me sería relatado por varias maestras durante la semana:

—Los nenes se quedaron mirando en silencio mientras nos gritaba “putas, son todas putas” —me había comentado muy entristecida Mabel.

Más allá de que el suceso tuviera a un claro protagonista, esto me evidenció que el hecho de que algunos “acuerdos” considerados básicos —como no pegar e insultar a las maestras— fueran traspasados de modo público inmediatamente interpelaban al Consejo y su legitimidad, llevando a que estos sucesos también requieran ser condenado públicamente.

A su vez, el hecho de que la directora tuviera que ausentarse de la escuela generaba cierta desestabilización en su funcionamiento, el cual también constantemente estaba atravesado por otros sucesos que emergían inesperadamente.

Aquella mañana mi presencia en la escuela se debía a que había arreglado con Celia en que iría a presenciar y registrar el Consejo de Aula de tercer grado, el que ella coordinaba. Sin embargo, todo este “revuelo” llevó a que me hiciera un pedido inesperado:

—Tengo la abuela de una nena, de Angélica, porque la mamá se quiso cortar y bueno, la internaron... ¿Vos te animás a hacer el Consejo?

Ante este pedido inesperado, la responsabilidad que conllevaba y el impacto que esto pudiera tener con mi trato con lxs niñxs, le conteste en un tono un poco dubitativo:

—Sí... Dale, dale.

—Porque si no le digo a Leonor [otra maestra], que ella los puede tener... O sino lo hago en la quinta hora, si te querés quedar hasta esa hora... Yo porque ya viniste... —me dijo expectante.

—Sí, puede ser... No sé, como quieras... Dale, lo hacemos —le respondí, finalmente.

Celia se alegró y llamó a Miriam, para que terminara de autorizar este relevamiento el que festejó:

—Si te animás, buenísimo Lucía.

Aquel Consejo fue el primero de unos cuatro en los que, por distintas situaciones también coyunturales, las maestras y/o directivas me solicitaron que coordinara. Generalmente el pedido venía dado por lo mismo: la falta o ausencia de algún docente que activaba una serie de reemplazos en las que lxs coordinadorxs del Consejo se veían afectadxs¹¹⁹.

Aunque en los dos años que llevaba de trabajo de campo el hecho de que yo fuera a escuela les generaba una especie de “compromiso” en “hacer el Consejo”, inclusive produciendo muchas veces el relegamiento de otras obligaciones para desarrollarlo ya que “había ido hasta ahí”, también era corriente que las directivas y docentes, con mucha pena, me informaran que no iban a poder realizarlo. Este año, sin embargo, esta barrera se quebró y fui afectada por la responsabilidad en el sostenimiento del espacio.

Si bien en otras ocasiones mi presencia también había traccionado para su desarrollo, en esta oportunidad se dieron las condiciones para que esta tarea me fuera directamente delegada. Más allá de las inquietudes que me generaba asumir ese lugar respecto a mi vinculación con lxs niñxs, y cierto reforzamiento del lugar docente que dicha actuación podía significar, sentía que negarme a su pedido podía llegar a obturar parte de la relación construida. Lo que esto me permitía identificar era que el sostenimiento del espacio, a pesar de su mayor institucionalización,

119 En algunos de estos Consejos también participaron la secretaria y la maestra de biblioteca, aunque ellas a veces eran requeridas y momentáneamente debían abandonar el aula.

requería constantemente de varias voluntades para mantenerse —aunque, como analizaré, esta no haya sido exactamente la más propicia para tal fin. El pedido un tanto desesperado de Miriam hacia lxs niñxs en el que demandaba su corresponsabilidad en la construcción de la vida escolar, así como también lo solicitado por Celia y mi decisión de aceptar su propuesta, ponía de manifiesto que este proceso *comprometía* profundamente a lxs sujetxs para su sostenimiento.

De los límites a mi participación al compromiso de la participación docente

Si bien hasta 2018 mi participación en la escuela se venía profundizando más asociada a la asistencia técnica de las maestras con la filmación y edición de unos videos, el pedido por parte de Celia supuso un quiebre con el lugar que venía construyendo desde hacía tres años. Coordinar un Consejo suponía ocupar un lugar diferente, y así la afirmación inicial de Lucio de “escribe lo que hacemos y decimos para aprender” adoptaba nuevos desafíos.

Las veces que las docentes me pidieron que coordine un Consejo lo acepté, en parte, por lo que entendía era un aporte a un espacio que constantemente estaba en riesgo de continuar. Sin embargo, el desarrollo de esta tarea me encontró con algunas limitaciones que me revelaron, con mayor claridad, de qué modo la legitimidad y sentido del Consejo se asentaban profundamente como órgano político y como espacio de negociación entre quienes tenían algo con y por lo que disputar.

En las ocasiones en que coordiné los Consejos, orienté mi tarea a acopiar algunos temas de debate que lxs niñxs presentaban y que lxs inquietaban, e intentaba hacerles preguntas y repreguntas sobre lo que planteaban en busca de que los tópicos tuvieran varias interpretaciones y dimensiones para que en otros encuentros se siguiera trabajando. Cuando algún tema que generaba debate aparecía, intentaba circular la palabra entre ellxs, y también hacer repreguntas a fin de que esto siguiera aportando a las discusiones.

Sin embargo, en todos los encuentros me enfrenté a numerosas limitantes a mi participación; especialmente ante la emergencia continua de aspectos relacionados a normas institucionales o conflictos entre niñxs, donde se abrían debates que implicaban tomar decisiones que constantemente me sobrepasaban en las posibilidades de mi accionar.

A esto se sumaba cierta resistencia que percibí por parte de algunxs niñxs, muchxs que en otros Consejos solían debatir, y que en estas ocasiones empezaban a jugar entre sí o hablaban de modo superpuesto, generando cierta interferencia que dificultaba el desarrollo del debate.

El análisis de estas limitaciones me evidenció que, aunque en términos más “visibles” lxs docentes ocuparan un lugar de coordinación de las discusiones, papel que intentó serme traspasado, sin su participación *directa* el sentido del espacio se extinguía.

Así, en el análisis de estos registros y enmarcados en un proceso más profundo de la investigación, entendí que el punto más fuerte del sostenimiento del espacio no estaba dado necesariamente en su regularidad, aunque esta también contaba, sino en la contundencia política de este encuentro, y que por lo tanto me permitió comprender con mayor claridad que aunque estos espacios sean pensados “para la infancia”, la participación de lxs docentes y/o directivas estaba mucho más comprometida de lo que en un principio imaginé.

Era justamente en la participación de lxs docentes y directivas, vinculado con el poder otorgado por su cargo a nivel institucional y la disposición de poner esto en negociación, que volvía al Consejo un espacio político de contundencia, y que cualquier acto que supusiera, aunque inintencionadamente, desconocer el compromiso que esto implicaba, impactaba directamente en su legitimidad.

Siguiendo esta línea y en vistas de profundizar en la reconstrucción de la implicancia de la apertura a la participación en la escuela, avanzaremos en cómo “hacer Consejo” cobraba centralidad en la organización escolar.

La mutua-determinación de la apertura a la participación

La vida en la escuela, a pesar de la experiencia de docentes y directivas en el desarrollo de sus cargos, resultaba siempre un tanto escurridiza. Los dilemas vinculados a cómo resolver o abordar distintas situaciones, conflictos y problemas mantenía a docentes, directivas y también niñxs sumamente ocupadxs.

En numerosas ocasiones compartí horas en la sala de maestrxs, en donde pude reconstruir e intercambiar cómo lxs docentes se van acompañando en el proceso de desarrollo de su tarea: se comparten ideas, se gestan proyectos en conjunto, se dan consejos sobre cómo mejorar alguna planificación pedagógica y, se confiesan angustias y dudas sobre cómo proceder ante situaciones “delicadas” con algunxs estudiantes y sus familias, entre tantas otras. En este ida y vuelta de comentarios en más de una ocasión lxs docentes me hicieron parte, me presentaron, desconcertadxs, distintas situaciones dilemáticas en las que debían accionar, especialmente respecto al acompañamiento a alguna familia o algún niñx, pero también frente a distintos conflictos o problemas que surgían en los recreos, así como en los distintos cursos. Estas demandas, en las que me instaban a pensar con ellas, la mayoría de las veces me dejaban intrigada y me develaban la dificultad de

tomar decisiones en una trama tan complejamente intervenida en donde las convicciones pedagógicas y políticas, muchas veces encontraban limitantes legales que dejaban a lxs docentes ante la imposibilidad de resolver una situación sin tener que perder o resignar algo.

Parte de estas interrogaciones también aparecían en los distintos Consejos, que lxs docentes compartían directamente al grupo de niñxs. A veces eran enunciadas con cierto tono de réplica, pero también de desconcierto: “¿cómo podemos hacer para respetar las normas?”. Otras, se enunciaban con grandesconcierto, intentando de comprender cómo hacer o qué hacer, en búsqueda de nuevos acuerdos y alternativas.

Ante estas preguntas, lxs niñxs solían responder con mucho entusiasmo, especialmente ante aquellas que disparaban a pensar alternativas a algún juego o práctica que estuviera generando algún desencuentro entre ellxs, o que requiriera cierta revisión. Dentro de estas respuestas, lxs niñxs presentaban situaciones idealizadas de cómo reaccionar, pero otras veces hacían propuestas sumamente viables. Frente a la catarata de ideas que se concatenaban y que a veces se iba construyendo en una alternativa posible, lo que resaltaba era el asombro que producía a lxs docentes escuchar a lxs niñxs.

La cara de sorpresa que transformaba el gesto de algún maestrx ante la intervención de algún/x niñx era a veces tan contundente que la conversación se veía interrumpida por alguna frase de reconocimiento y de aliento que emergía con fuerza: “¡Muy buena idea eso que traes!” , o “¡Nunca lo hubiese pensando!” .

Recuerdo con claridad el entusiasmo con el que Celia me relató una vez para fines del 2016 cómo Javier, un niñx de segundo grado, había propuesto ordenar un juego:

—Recién fue genial, estábamos viendo lo de las reglas del Manobol y un nene de segundo dijo “podemos poner un árbitro que rote semanalmente” . ¡Viste! El pibe ya había planeado todo, cuándo tenía que rotar el árbitro. ¡Todo!

También, otras tantas, registré el desvío de miradas de docentes, que expresaban incomodidades o cambios de tono evasivos ante respuestas incisivas de niñxs que ponían en jaque o cuestionaban alguna injusticia o norma con argumentos contundentes de las que no se podía dar una clara respuesta.

El asombro y sorpresa ante la claridad de muchas de las intervenciones de lxs niñxs también me interpelaban. Luego entendí que cuando me encontraba desesperada por registrar en mi cuaderno las palabras exactas en las que un/x niñx

había afirmado algo, lejos de estar movilizada por un intento de lograr registrar “todo” , buscaba capturar la agudeza, pero también la sencillez, con la que estos comentarios discutían, instalaban debates, hacían preguntas, proponían alternativas en las que se iban armando y entramando distintos proyectos y propuestas para la escuela, pero también en donde se discutía y debatía por su orientación.

Fundamentalmente el asombro —con cualquiera de sus efectos, ya sea el entusiasmo o la evasión— revelaba, algo que los adultos no terminábamos de creer y que parecía referir a la agudeza interpretativa y propositiva que lxs niñxs expresaban. Lo curioso era que más allá de reconocer de antemano esto, la recurrencia de esta demostración nunca dejó de sorprender(nos).

Cabe aclarar que esta no se trata de una “capacidad de lxs niñxs” ; de hecho, este es un componente igualmente humano que parte de la capacidad de hablar y pensar. Lo que parecía generar asombro era que lxs niñxs demostraran hacer uso de esa capacidad común y la hicieran propia: tomaban este lugar con seriedad, ante la interpelación de una pregunta común de “¿qué hacer?” en un espacio que, más allá de muchas limitaciones, les reconocía la importancia y la *necesidad* de su aporte: “[...] *quieren reconocer una palabra de hombre que les ha sido dirigida y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que nos habla y no a alguien que nos examina: bajo el signo de la igualdad*” (Rancière, 2003: 22). En este sentido el asombro o la desorientación brotaba ante la demostración de la igualdad (Rancière, 1996), de la capacidad de lxs niñxs para hablar seriamente sobre aquello en los que se lxs interpelaba, ante ese “objeto común” que era puesto en el centro del debate con un signo de interrogación: la vida con otrxs.

Sin embargo, como analizamos en el Capítulo 4, esta irrupción con el dilema planteado por Miriam en relación con “lxs consejerxs inesperadxs” , llevaba al surgimiento de cierto desconcierto por parte de algunxs docentes —y de muchos otrxs, inclusive, temor.

Según lo analizado por Beatriz Greco y retomando el planteo de Rancière, el hecho de que la autoridad no sea entendida generalmente como una “*ficción a construir*” , es decir que se sostenga sobre la idea y existencia de un fundamento último, lleva a que solamente su carácter artificioso se haga visible ante sus dificultades en lugar de ser vista como “*un lugar de ejercicio de construcción política*” (2012: 47). Este efecto produce generalmente temor hacia quienes lo cuestionan (Rancière, 2006), y que en el espacio escolar adquiriera también el ya mencionado “temor al desborde” (Batallán, 2007).

La emergencia pública de esta “igualdad para pensar el común” , siguiendo a Rancière, que se manifestaba de modo evidente en los Consejos, si bien por un lado podía llegar a reforzar el lugar de lxs docentxs en el temor al “descontrol” de tal apertura, también abría la posibilidad a la búsqueda de otros procesos de producción de poder y de construcción de autoridad del/x maestrx:

—Pero se corre mucho de lo que es la escuela, porque tener un Consejo de Grado implica eso. Implica que lxs pibxs te digan “no, yo no quiero salir a formar, me aburro. Vos querés que no hable, pero yo quiero hablar porque me quiero ir, porque me estoy despidiendo” .

Esta afirmación me la dijo Celia a mediados del 2020, cuando la entrevisté por medio de una videoconferencia¹²⁰. En su definición marcaba la emergencia de cierta contradicción de fundamento entre la lógica que instalaba el Consejo, y la lógica escolar, que ella define como “lo que es la escuela” .

Lo que el espacio de Consejo agregaba era volver pública la contradicción y sostenerla. Es decir, en la vida cotidiana de cualquier escuela podríamos documentar estas escenas en las que lxs niñxs demandan, traccionan y disputan, de modo más o menos consciente, puntos que son de su interés fijar (Rockwell, 2011). Sin embargo, lo que esta experiencia habilitaba era conocer qué sucede cuando esta adquiría un reconocimiento público. Para lxs docentes, el hecho de tener que dar a lxs niñxs un lugar concreto y sostenido *implicaba*, por un lado, *soportar* lo que el otrx tiene para agregar, pero también la necesidad política de *hacerle lugar*. La discusión de base que esto inauguraba permitía, a la vez, documentar lo que significaba “abrir a la participación” :

—Si, uno es un docente que hace Consejos, pero después del Consejo no pasa nada más que hablar, me parece que la expectativa de los pibes baja, porque dicen "Bueno, no hablo, si total después...", creo que ahí está el compromiso del espacio.

Lo que entonces señalaba Celia hace foco justamente en los límites de mi coordinación del Consejo y de cómo “abrir a la participación” no refería únicamente a estar abierto a “escuchar” como un “órgano consultivo” , sino que para que la legitimidad del espacio se sostuviese requería un proceso donde se

120 Frente a las limitaciones dadas por la pandemia del Covid—19 esta fue una estrategia para reunirnos a conversar. Este año había ingresado una nueva directora a la escuela ya que Adriana se había jubilado a fines del año anterior, este año también sería el ultimo de Juan como docente.

concretara este “diálogo” , y en donde todxs, niñxs y docentes, estuvieran de algún modo *implicados*, es decir que estuvieran dispuestxs a poner a disposición algo.

Quizás, a diferencia de los estudios sobre la “participación infantil” que reconstruimos, donde se intenta hacer reflexionar al/x adultx desde un acto de “racionalidad” y “caritativo” de “entregar el poder” (Hart, 1992; Shier, 2001), aquí lo que traccionaba no era solo la convicción de un acto pedagógico, sino que lo que se ponía en juego era el *sostenimiento* y la *legitimidad* del espacio como tal.

Cuando le pregunté a Celia cómo creía que este proceso impactaba en lxs adultxs me contestó:

—Me parece que no hay una relación pareja entre el impacto que hay en los chicos y en los adultos. Sostenerlo a veces cuesta, decirles a compañeras “¿hacemos un Consejo porque está habiendo problemas en los recreos?” , y te dicen “no, dejá, lo hablamos” . “No, pero hagámoslo, porque a mí me sirve” , “bueno, dale lo hacemos porque a vos te sirve” . También empiezan a pasar estas cosas, por eso te digo, es como el desgaste, Es difícil sostenerlo en el tiempo, porque hace muchos años que está.

De acuerdo con lo sugerido por Celia, hacer Consejo implicaba tomar el compromiso de *hacerle lugar* a lo que allí emergía, lo que en muchas situaciones podía suponer *correrse* del modo unidireccional en que tradicionalmente se resuelven los asuntos en la escuela. La incomodidad que genera sostener el Consejo, era, a su vez, la causa de la dificultad de su sostenimiento, al cual se suman muchos obstáculos propios de la cotidianidad escolar y que tenía como resultado que esta sea vivida como “costosa” .

La dificultad para el sostenimiento de este espacio “en el tiempo” también fue mencionada por Mabel, quien cuando la entrevisté agregó que creía que “escuchar a los chicos” podía ser considerado por otrxs maestrxs como un trabajo extra a la labor docente.

Frente a estas dificultades Celia remarcaba la importancia de docentes como Juan y de la conducción, en hacer lugar a esta experiencia:

—[...] Cuando Juan se empezó a abrir un poco fue un poco más difícil que alguien sostuviera esa presencia. Si bien se seguían haciendo los Consejos en cada aula, creo, también eso uno no lo sabe. Con Adriana —dijo, rememorando los años de su dirección— teníamos nuestro cuaderno de

Consejo. Ella miraba y podía llegar a decirte "¿por qué no hiciste Consejo hace un mes?" ... Pero no sé si a todos los maestros les cabe la idea esa.¹²¹

Lxs docentes se ven demandadxs por una cantidad de tareas que cotidianamente le "marcan la agenda" , y en términos concretos esto daba como resultado que para muchxs el Consejo sea vivido como un requerimiento más.

Esta resistencia, sumado a los comentarios de Celia y Mabel, ponían en evidencia de qué modo desarrollar un espacio de participación *implicaba* profesionalmente a la labor docente. Si bien esto no suponía un efecto homogéneo, atravesaba la vida escolar y, en su insitucionalización, traccionaba para su incorporación de modo concreto.

Así, aunque en última instancia lxs docentes que no querían hacer consejo lograban de algún modo sortear la demanda de Adriana de realizar el Consejo con la asiduidad solicitada, el impacto y demanda de éste se colaba por otros resquicios. En los Consejos Generales, Juan les insistía a lxs consejerxs electxs para que "pidan la hora" , especialmente con lxs docentes que eran "nuevxs" en la escuela:

—Lo que tenemos que lograr es que aparezca esa hora. Pídanle a las seños que aparezca esta hora para compartir. Me parece que es una de las cosas que cuando vayan a compartirlo tienen que llevar, pedir en dirección estos afiches y hablar de estas cosas que nos gustan y de estas cosas que no nos gustan. ¿Sí? ¿Estamos?

Esta insistencia de Juan sin embargo no hacía más que reforzar un pedido que solía ser frecuente entre lxs niñxs. En muchísimas ocasiones tanto lxs docentes como las directoras me comentaron sobre la insistencia de lxs niñxs en "hacer Consejo" , y que Celia también explicitó:

—Estemos los docentes que estemos, creo que esto se hace fuerte en el primer ciclo, como todo. Si vos el día de mañana, vas a hacer una conducción a la escuela, yo le voy a estar poniendo todas mis fichas al primer ciclo. Porque yo creo que lo que empezás, desde, bueno, en esta escuela empezás y es así. Se trabaja así, esto lo hacemos de esta manera. Como que eso después se lleva. A mí me pasaba de tener pibes que dicen "Seño, hoy es jueves, ¿no tenemos Consejo?" . Viene una suplente y le dicen a la suplente "voy a buscar el cuaderno, hoy tenemos Consejo."

121 Cabe aclarar que a fines del año 2019 Adriana se jubiló de su cargo, y al año siguiente (2020) lo hizo Juan.

La puja por darle un lugar al Consejo no solo ponía en evidencia *el costo* para lxs docentes, por las horas que demandaba y las *tareas extra* que esta requería. Esta situación vinculada al sostenimiento del espacio también significaba una tarea convocante y estimulante para lxs docentes, que simultáneamente abría la pregunta sobre la construcción del poder en la escuela.

Así, en términos más profundos, y retomando como antecedente lo teorizado por Graciela Batallán en relación con el trabajo de lxs docentes de infancia, se hacía claro que el lugar dado a la participación de lxs niñxs en la escuela se anudaba intrínsecamente con el rol profesional asignado y a la problemática del poder que significa su ejercicio (Batallán, 2007: 171).

En sus diversos trabajos, la autora se detuvo a analizar y documentar cómo la infancia es considerada una edad transicional principalmente basada en el cuidado y proyectada al futuro. Esta concepción opera directamente en el modo en que se organiza el poder y el conocimiento en la escuela (1986). La autora reconstruye de qué modo el ejercicio del poder por parte de lxs docentes en la escuela primaria se ve fuertemente atravesado por tradiciones, características propias de la actividad, la contingencia de los procesos políticos, pero fundamentalmente por el objeto que la define: la infancia (Batallán, 2007: 53). En diversas investigaciones documenta cómo la consideración de la escuela como lugar de infancia, y por tanto como un espacio que apunta a ser políticamente “neutral” conlleva a que el poder, una categoría generalmente asociada a la violencia, sumado a su posición subalterna en la burocracia escolar, no quiera ser ejercido (2007). No obstante, el modo en que el conocimiento se trasmite en la escuela lleva al/x docente a ejercitar la coerción y el disciplinamiento de lxs alumnxs, desconociendo, el aspecto productivo que también poseen (Batallán, 2003). Según la autora, en las percepciones de lxs docentes, el ejercicio coercitivo del poder es atribuido al propio sistema, que se encarna en términos cotidianos, en lxs directivxs o supervisorxs. A su vez, la generalizada “infantilización” del niñ obtura la posibilidad de que lxs docentes puedan cuestionar y revisar la “*estructura estereotipada de su rol*” (2007: 172).

Retomando este planteo, la experiencia del Consejo genera un marco público donde lxs niñxs adquieren visibilidad como sujetos capaces de participar, y donde, en efecto, la extendida “infantilización” se veía disputada en la práctica. A su vez, dicha disputa adquiriría profundidad en el sostenimiento y persistencia de este espacio, el que en su propio desarrollo generaba una pregunta sobre las bases y fundamentos en los que se sustenta la modalidad tradicional de la escuela. Esto, sin embargo, no implicaba una reacción uniforme, y la investigación documenta la sorpresa, la incertidumbre, la evasión, el malestar y el dilema que evidencia la

emergencia de una interrogación al ejercicio tradicionalmente jerárquico de esta tarea.

Esto también nos permite caracterizar cómo, aunque asentando en una relación fuertemente asimétrica entre adultxs y niñxs, el poder se construye y actualiza —y disputa—relacionalmente (Foucault, 1999). Así, el ejercicio de este no es mecánico o automático, sino que adquiere particularidades en las relaciones en las que toma cuerpo y, por lo tanto, es móvil y sensible a su modificación (Guillén, 2004). Cabe mencionar, sin embargo, que estas posibilidades están atravesadas por otras relaciones de poder en la que se incrusta, como es en este caso, la organización escolar y el sistema educativo en general, dentro de otros órdenes sociales que también participan en las posibilidades y límites de este proceso (Rodríguez, 1999).

Me interesa destacar entonces, la *mutua determinación* en la que se asientan las relaciones de poder, también entre niñxs y adultxs, y en donde la emergencia de un sujeto que se demuestra capaz de participar insta a desandar el modo en que esta relación se ha entramado históricamente en este espacio:

—Yo he estado en un Consejo de Grado del que no me quería ir más, de participar de otros Consejos, y también me ha pasado de Consejos de Grado donde sólo habla el maestro, que es como que se transforman en una clase.

Celia establece aporte distintivo del Consejo, que se vincula con lo que lxs niñxs dicen y que se limita cuando adquiere centralidad la palabra del maestrx, acción que desvirtúa su objetivo convirtiéndolo en una clase. En este proceso de explicitación Celia continúa entregando otros pliegues del proceso:

—Es muy difícil. Porque no hay nada establecido, en realidad, es una práctica. Por un lado está bueno, porque es como que tenés la libertad... En realidad —dijo, desviando su mirada para arriba— en todo tenés libertad, porque ahora [con la pandemia] la didáctica nos la metimos así —mientras movía su mano para abajo— en la cartera.

El carácter “experimental” del Consejo, al tiempo que enfrentaba a lxs docentes con la sensación de “dificultad” o el vértigo de reconocer que “no hay nada establecido”, también era la puerta a la “libertad”, al reconocimiento de ésta como una “práctica”, donde también se aloja aquello que no se puede prever o controlar de este encuentro, y que en definitiva también hace eco en aspectos más cotidianos de su ejercicio como era “dar clase” .

Así, esta impresión producto de esta experiencia —sumada a otros procesos histórico coyunturales como los vivenciados mundialmente a partir de la pandemia del COVID-19 en donde el formato escuela se vio, una vez más, cuestionado— se dirigió como pregunta hacia lo que anteriormente definió de modo más cerrado como “la clase”, y que deviene en una reflexión final desnaturalizante también sobre este espacio: “en realidad en todo tenés libertad” .

Quizás el *efecto democrático*, podríamos decir en términos de Rancière (1996), que emergía circunstancialmente a partir del desarrollo del Consejo, refería a ofrecer un marco de visibilidad para el reconocimiento de la capacidad de lxs niñxs para participar. Cabe aclarar, sin embargo, que estas interrupciones no necesariamente tienen como resultado un posterior “cambio” o una modificación automática en la que se producen las relaciones, sino más bien estas parecieran hacer pública la contingencia del orden socialmente construido.

Retomando los términos propuestos por Rancière, Beatriz Greco sostiene que: *“La democracia, y su principio igualitario, ha invertido las relaciones de autoridad, ha arruinado el orden “necesario” y obliga a pensar la vida en común como un trabajo político: el trabajo de hacer lugar al hecho incontestable de ser iguales en las relaciones de cualquiera con cualquiera [...]”* (2007: 45).

Es, según esta autora, la igualdad democrática la que derriba la autoridad “natural” que se solía adscribir a la escuela y a lxs docentes. Frente a este dilema que genera *“aceptar la orfandad”* se abre la posibilidad de ver a este como un *“trabajo político”* a construir, y que esta autora apuesta en la importancia de crear *“ficciones igualitarias”*, en definitiva: *“la aceptación de la paradoja democrática conduce a la invención, al trabajo en el vacío, en la brecha, en lo incierto, hacia la actualización de una igualdad [...]”* (Greco, 2007: 49).

La búsqueda de una “solución” es, en términos políticos, siempre provisoria y en algún punto la experiencia del Consejo era un intento por hacerse cargo de este “vacío” que requiere de un trabajo continuo. A diferencia de otras experiencias donde los espacios de Consejo apuntan a la finalidad de construir un “acuerdo de convivencia”, en este espacio era en el intento incesante que se iba “haciendo escuela” .

Tal como avanzaremos en el siguiente apartado, debido a la histórica exclusión de la participación como al generalizado desconocimiento de las experiencias de antaño, el espacio de encuentro del Consejo, la pregunta por la vida en común y la participación de lxs niñxs era vivenciada principalmente como camino de ensayo y error, con idas y vueltas. A continuación analizaremos cómo esta *incomodidad*, a la que la experiencia del Consejo abría, adquiriría tratamiento e

instalaba un campo de negociación en donde podemos reconstruir de qué modo se entraman procesos colectivos de organización en la escuela.

Hacer consejo, hacer escuela

En varios actos escolares a los que asistí como en festividades de fin de año, Adriana solía hacer algún comentario sobre el Consejo, informaba a las familias sobre su funcionamiento, y en más de una ocasión me invitó a que me presentara públicamente y contara sobre mi acompañamiento a esta experiencia. Aunque “el Consejo” solía ser nombrado, me llevó bastante tiempo descifrar el lugar central que esta experiencia tenía en la configuración más profunda de las relaciones y de los debates en la escuela.

En el año 2019 Adriana, quién ya había regresado como directora, supo que los “proyectos institucionales” también podían formar parte de la Feria de Ciencias y, por lo tanto, decidió proponer el proyecto del Consejo para que participara de este “concurso”. En esa presentación, se adjuntó parte del proyecto que Juan había presentado escrito para el año 2014, donde expresaba algunos de los fundamentos para su desarrollo, y las actividades previstas mediante las cuales había ido adquiriendo institucionalidad.

Participar en la Feria exigía que la escuela elaborara producciones —afiches, informes, encuestas—, las cuales serían presentadas en las sucesivas ternas y en donde se exponía los puntos más destacados de la experiencia. Este proceso, que llevaría a la escuela a ganar la tercera mención en la competencia, implicó que lxs cuatro consejerxs de sexto y séptimo grado de aquel año —Male, Manuel, Camilo y Paula— asignadxs para esta tarea, acompañadxs de sus docentes, algunxs familiares y a veces de otrxs estudiantes, presentaran el proyecto en distintos espacios e instituciones: un parque muy concurrido de la zona de la escuela en donde contaron a lxs vecinxs esta experiencia, un jardín de infantes y también en la Facultad de Filosofía y Letras en donde realizamos de modo conjunto con el equipo de investigación, un panel sobre experiencias vinculadas a la ciudadanía en espacios educativos¹²².

122 Adriana me había comentado que en una de las devoluciones del “jurado” les habían dicho que “lo que les faltaba” era presentar el proyecto en más espacios por fuera de la escuela. Frente a esto, y nuevamente interesada en “aportar” a este objetivo, aunque ahora desde un lugar más propicio, y luego de consultarlo con las directoras de mi equipo de investigación, les propuse si les interesaba que pudiéramos hacer alguna actividad con la Facultad invitando a lxs consejerxs a que contaran sobre su proyecto. Frente a su aceptación y al llevar la propuesta al equipo, consideramos armar un Panel en el que estudiantes de los distintos niveles —primario, secundario y universitario— se reunieran a conversar sobre las experiencias de participación en las distintas instituciones. Luego de tramitar las correspondientes invitaciones a partir de la gestión de la Facultad desde la Secretaría de

La presentación, que seguía un guion más o menos general, había sido preparada por lxs cuatro consejerxs, Juan y las directoras, quienes se reunieron en varias oportunidades para elaborar la narración, eligiendo los sucesos considerados importantes, qué cuestiones habían llevado a su creación y cuáles habían sido sus cambios en el tiempo, etcétera. En las tres presentaciones que pude presenciar, lxs niñxs introducían diciendo que lxs docentes les habían contado que antes los recreos “eran un lío”, y que la primera iniciativa que emergió del Consejo había sido la propuesta de “recrear los recreos”, la que implicaba proponer y organizar juegos para este espacio. La exposición también incluía la incorporación de la alternativa de la formación en U, las votaciones y el proyecto “Super Ecológico”¹²³, que apuntaba al mantenimiento, orden y cuidado de los espacios comunes.

El relato iba acompañado de un afiche que resumía —en una suerte de línea de tiempo— los distintos proyectos y sus modificaciones en el tiempo:



Transferencia, Relaciones Internacionales e Institucionales y el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad, desarrollamos la actividad a mediados de septiembre de 2019, con la presencia de los estudiantes de la Escuela N° 37, el centro de estudiantes de una secundaria de la zona de la escuela, y la presidenta y otra funcionaria del centro de estudiantes de la Facultad.

123 Este suponía que generalmente los consejeros pasaban por los grados a ver el “estado” de las aulas, y se les otorgaban distinciones a aquellas aulas que estuvieran “limpias” y “ordenadas”. Generalmente se entregaba un “reconocimiento” que era una torta que cocinaba algún padre/madre/tutor de la cooperadora.

El año 2010, que se ubica al centro del cuadro, correspondía al año de creación Consejo de Grado. De este se desprendían ciertos conceptos como: “Mediación de conflictos” , “Acuerdos” y “Diálogos” , nociones que generalmente se planteaban como los objetivos más “visibles” del Consejo. Al costado derecho se enumeraban de modo cronológico el nombre de cada proyecto con el año en que se había sumado, y su posterior “evolución” . Así, por ejemplo, nótese que la iniciativa “Recrear los recreos” , iniciada en el año 2010, creció hacia la propuesta “Recreos en Movimiento” en el año 2016; o, así mismo, las votaciones del año 2012 se modificaron al “voto electrónico” en el año 2017.

Dentro de estas actividades, pero de modo “paralelo” al Consejo de Grado, estaba la propuesta de Campamento¹²⁴. Esta experiencia era traída como parte del proyecto “Construyendo Ciudadanía” , ya que en ella se buscaba promover y trabajar algunos puntos en común con el Consejo. Por ejemplo, se les proponía que lxs conserxerxs de sexto y séptimo fueran quienes coordinaran en conjunto con sus compañerxs de grado varias de las acciones y actividades recreativas del evento. En más de una ocasión Juan me comentó muy emocionado la “autonomía” con la que lxs niñxs habían encabezado dicha tarea, éxito que vinculaba directamente con todo el trabajo realizado en el Consejo durante estos años.

Más allá que en esta sistematización se buscaba enfatizar lo positivo del este proyecto “hacia el afuera” , era también una evidencia de cómo este espacio se había ido entramando en el desarrollo institucional de la escuela, en sus casi diez años de funcionamiento. Más precisamente, como Celia definió cuando la entrevisté en el 2020, para ella el Consejo *era* la organización de la escuela:

—Yo creo que el Consejo de Grado es como la organización de la escuela. Si yo te tuviera que decir qué es el Consejo te digo: es la organización de todos los que convivimos dentro de la institución escolar. [...] Es toda la organización de la escuela. Hasta decirte los elementos que se compraron para educación física, todo pasó por los pibes. Por algunos más, por otros menos. Muchos participaron y muchos dijeron que les daba lo mismo, pero también es participar. Todo. Estemos los docentes que estemos, creo que esto se hace fuerte en el primer ciclo, como todo.

124 Esta se trata de una posibilidad que tienen las escuelas de solicitar como proyecto, pero que, según lo que me comentó Juan requiere casi que exclusivamente de que la conducción y los maestros estén dispuestos a organizarlo. Esta actividad está dirigida a los últimos años de la escuela, en lo que vendría a ser una especie de “viaje de egresados” . Este programa venía desfinanciándose en los últimos años y cada vez la oferta de lugares eran menos atractivas en relación a las condiciones edilicias como de las posibilidades de realizar actividades recreativas.

Tanto lo relatado en la experiencia de la Feria, como lo que agregó Celia y documentan los registros del trabajo de campo, evidenciaba que el Consejo no podía contarse como un “proyecto aparte” de la vida escolar, sino que este se entramaba como una experiencia transversal y colectiva que sobrepasaba y tensionaba la organización escolarizada de los tiempos y los aprendizajes:

—Me parece que el espacio del Consejo de Grado es un espacio que uno se los da para crear el hábito y que ellos puedan ver que eso sucede, pero está todo el tiempo presente, no es que solamente en el Consejo que uno los escucha y ellos hablan. Pero por ahí, depende cómo sea el docente. Sí, quizás ese sea el único espacio. Por eso digo que está bueno que esté institucionalizado. Porque quizás hay algún docente que dice “no, te tenés que quedar sentado, mirando” . Bueno, podemos discutir si está bien o mal. Pero tenés ese espacio, entonces saben que con los pibes a esa hora nos sentamos en ronda, o afuera, y charlamos, y ese espacio existe. Me parece que ahí es muchísimo más necesario que en otros salones.

Lo que remarca Celia es el carácter *extensivo* de la experiencia, es decir, más allá de lo que cada docente a cargo del curso decida o no hacer, el Consejo como experiencia — “nos sentamos en ronda, o afuera y charlamos” — podía ser vivenciada en el Consejo General, en las asambleas anuales, pero también en otras múltiples acciones cotidianas en donde este espacio emerge y que en definitiva *tracciona* como un espacio que “existe” .

La emergencia de “lo político” en la escuela, asociado a la interrupción que significa la demostración de la capacidad de lxs niñxs de pensar y hablar en su presente y las implicancias que esto produce, genera un impacto que no es posible mantener “centralizado” (Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021). En términos más profundos, el hecho de que este espacio opere sobre el aspecto organizacional de la escuela, es decir, que aloje la discusión sobre lo común, institucionaliza un marco novedoso para el encuentro entre niñxs y docentes en la escuela.

A su vez este espacio no solo hace público el debate sobre la participación, como ya documentamos, sino que en él se encarnan distintos procesos de negociación.

Celia me comentó en la entrevista que el proyecto de “formación en U” , que solían presentarlo como una propuesta destacable del Consejo, había sido producto de un proceso en el que se habían “probado varias cosas” hasta llegar a esta propuesta:

—Porque cuando yo estaba en el fondo [en relación al patio de atrás] lo primero que se planteó fue una organización de los tiempos de salida. Por ejemplo, quedarnos adentro de las aulas, y es lo que más o menos hacemos ahora. Ahora nos quedamos en las aulas y sale un solo grado, que es el que acompaña al abanderado de séptimo. Cada uno tiene su día de salir, nosotros esperamos adentro. Entonces cuando toca el timbre empezamos a salir de atrás para adelante, sale séptimo, sexto... Y yo estoy con los pibes míos de primero dentro del aula, con la mochila, charlando, y cuando nos toca a nosotros salimos, últimos igual [...].

A la salida de la escuela la bandera se retira hasta el día siguiente. A diferencia del acto de entrada, en este son otras las particularidades que están en juego: la despedida de lxs chicxs entre sí y con sus maestrxs, luego de una jornada escolar de casi todo el día. Las últimas horas, según lo que me comentaban las docentes, suelen ser las más difíciles de sobrellevar, Celia en más de una ocasión me dijo que el Consejo de Aula prefería realizarlo en otro horario que no fuera la última hora porque allí lxs chicxs estaban mucho más dispersos.

Esta experiencia de cierre del día lectivo que Celia consideraba valiosa, se había intentado probar años anteriores y “no había funcionado” :

—Pero la primera experiencia había sido algo parecido. Yo creo que no funcionó porque a Adriana le costó, porque Juan había planteado eso. ¿Por qué tenemos que hacer silencio? Que era lo que decían los chicos. Entonces, era medio un caos, porque se escuchaban los gritos, algunos se escapaban en el fondo, corrían, no los podíamos tener adentro del aula. Era todo un quilombo, y para Adriana fue como muy fuerte el cambio, así que dijo "bueno, esto así no". Y lo cortó. Volvemos a lo de antes [...].

El “desorden” y el “caos” asociados generalmente a la movilidad de los cuerpos de lxs niñxs, parecen ser fundamento suficiente, sumado a la sensación de *riesgo*, para justificar aquellas decisiones tomadas en forma unidireccional por la conducción.

Sin embargo, esta reconstrucción permite analizar algo más: la existencia del Consejo ponía en el centro del debate los efectos concretos de la apertura a la participación. Con su existencia, este ya suponía la valoración pública de varios objetivos político-pedagógicos dentro de los que estaba el reconocimiento y respeto por la palabra de lxs niñxs. Sin embargo, lo que estaba todo el tiempo en juego y negociación era cuánto y cómo las apreciaciones de lxs niñxs podían incidir en las distintas decisiones escolares. Este acuerdo inicial, a veces tácito, pero no por ello menos potente, perfilaba un campo para el debate entre docentes, y en algunas

ocasiones con lxs niñxs también, en el que se negociaban y disputaban los alcances de este reconocimiento.

Así, lo que agregaba el Consejo en términos más generales, más allá de lo que concretamente allí se podía discutir, era el marco político en el que se desarrollaba el debate por la participación en la escuela:

—[...] Cuando volvemos otra vez a formar, dijimos “bueno, pero formemos diferente” . Empezamos a hablar con los chicos de qué manera podemos formar, y así se llegó a las "U" que hacemos a la mañana. Y bueno, eso estuvo hasta el año pasado a principio de año, que a la tarde también salíamos todos. Pero bueno, ese silencio desesperaba, desde la conducción, no sé para qué... Yo creo que es como en vista de respeto. O es lo que yo creía, porque tampoco lo hacían de mala onda, porque Adri no era así. Entonces ahí dijimos “¿por qué no probamos lo de quedarnos adentro?” . Y ahí funcionó. O ella ya se estaba por jubilar y dijo “ya está” . Y te digo, para mí eso está buenísimo. Porque es como cuando nosotros [...]. Listo, chau, me voy. ¿Me entendés? Todo este ritual no existe más. Existe dentro del salón, nosotros en primero sacábamos el ukelele, cantábamos una canción, toda esa cosa de “despedida hasta mañana” pero de otra manera.

La negociación sobre cómo se organizaba “la salida” fue atravesando distintos momentos. El debate encarnado entre Adriana y Juan, que en un principio no tuvo un inmediato resultado “favorable” , generó el desarrollo de una alternativa dentro del Consejo, la formación en “U” . Más allá de esto, este debate fue madurando con el tiempo y cuando las condiciones institucionales y personales estuvieron dadas las posibilidades de generar un cambio en la dinámica de la salida de clases se consolidó.

Cabe destacar también, como punto central que viene desarrollándose hasta aquí, cómo estos procesos políticos se van negociando en una temporalidad mayor que se constituye en la cotidianeidad (Heller, 1973) —donde se van entramando en distintos resquicios, por canales más o menos directos, en los que van adquiriendo densidad—, y que logran volverse visibles cuando otras condiciones contextuales son las propicias para su emergencia de modo más “acabada” .

En este punto, me interesa remarcar algunos aspectos que el análisis nos permite ir delimitando.

La incorporación de la participación de lxs niñxs que se objetiva en el espacio de Consejo, incorpora en parte la “*lógica de la política*” , que en términos de Rancière podríamos definir como la demostración de la igualdad de las inteligencias y, en ese acto, la puesta en evidencia de la contingencia de todo orden social (1996:

31). Frente a este movimiento, aquellos aspectos tradicionalmente consolidados del espacio escolar, como es el ejercicio jerarquizado del poder asentado en la diferencia de saberes, se ve parcialmente tensionado por el sostenimiento colectivo del espacio de Consejo.

En esa multiplicidad de acciones y proyectos en las que colectivamente se *resuelven* o se *intentan resolver* los distintos asuntos que atraviesan a la escuela es donde esta institución se iba “haciendo” (Petrelli, 2010). Simultáneamente, también era donde los sujetos iban dándole sentido y fundamento a sus propias acciones y por tanto constituyéndose como tales: como estudiantes, como consejerxs, como niñxs, como docentes, como adultxs, y en definitiva como personas (Quirós, 2011; Santillán, 2019).

El sentido direccionado del espacio “hacia lxs niñxs” , como en los Consejos de Niñxs y ahora también en la experiencia de esta escuela, se ve claramente rebalsado. Es posible hipotetizar que esto se produce por el hecho de que generar un espacio para la gestión de la vida en común requiere que quienes lo constituyan entreguen algo de aquello que socialmente se les asigna como propio a disposición de lo colectivo. Es decir, lxs niñxs deben estar dispuestos a que aspectos del recreo y los juegos, sobre el que socialmente se les reconoce su propiedad, sean puestos a deliberación con otrxs; asimismo, lxs docentes y directivxs se ven instadxs a revisar y, de algún modo, modificar los aspectos tradicionales en los que se asienta el ejercicio de su poder. Sin esta *entrega*, el sostenimiento y la legitimidad del espacio no podría persistir, al menos en su capacidad como órgano legítimamente representativo, es decir en lo que refiere a su función política.

El *compromiso* y la mutua determinación de la participación

Este espacio, y más precisamente, en lo que refiere a su carácter de constructo político y colectivo anuda a los sujetos entre sí, los —nos— genera un *compromiso*. Esta noción se devela sumamente potente para condensar las múltiples implicancias que el desarrollo de procesos políticos desencadena en las personas.

Retomando los aportes de estudios previos en el campo de la antropología política, que se centran en las densidad que adquieren las experiencias de vida de las personas (Quirós, 2011; Fernández Álvarez, 2017), lejos de buscar definir un único sentido de esta palabra, resulta interesante ver cómo en ella es posible condensar las múltiples dimensiones que se presentan superpuestas, contradictorias y que son necesarias para que los proyectos —ya sea tanto de política pública como del desarrollo de un Consejo de Grado— logren sostenerse.

El *compromiso* se develaba como aquello que implicaba cierta “obligación”, como algo difícil de obviar —como fue el pedido que me realizó Celia para que sostuviera el Consejo o el de las maestras que no podían sortear a Adriana—, y también es la “convicción”, un compromiso con la tarea educadora de que este sea una apuesta por la “horizontalidad de los vínculos”, como me sugirió Juan, y también es estar “implicadx”; es decir, donde el desempeño de cada unx cuenta, como era el de lxs niñxs de no romper ciertas normas generales, como el de lxs promotorxs que tenían que “ir a disputar” y “poner el cuerpo” en la negociación con instituciones, o el de lxs maestrxs y/o directorxs, que no podían desentenderse (gratuitamente) de la coordinación del Consejo. Es decir, estas experiencias, aunque resultaran “reconfortantes”, “no quería que se termine” como me había dicho Celia, también *costaban* y requerían muchas veces modificar su desempeño, hacerle lugar a aquello que emergía en los Consejos, adecuarse y respetar los tiempos de los procesos colectivos y de las decisiones inesperadas, ir a pelear ante autoridades o instituciones, muchas veces poco receptivas, instancias que implicaban un *costo*.

Lejos de tratarse de procesos que pudieran desarrollar lxs niñxs “por sí solxs”, o por lo que lxs adultxs “habilitaban”, estos *anudaban* a lxs sujetos entre sí y se constituían *en* la interdependencia de unxs con otrxs. Los proyectos se consolidan *entre* sujetos, en un proceso en donde todxs están de algún modo comprometidxs en sostener. Era entonces parte de este anudamiento, de lo que hicieran o dejaran de hacer unxs y otrxs, lo que determina el crecimiento y/o el sostenimiento del espacio o su desaparición.

Asimismo, la instalación de los espacios de Consejo dotaba de carácter público a las relaciones de poder entre niñxs y adultxs; es decir, establecían un marco de visibilidad, que fortalecía su mutua-determinación. A pesar de que generalmente, por la relación de desigualdad entre unxs y otrxs, la capacidad de ejercer poder de lxs adultxs sobre lxs niñxs suele parecer ilimitada, el establecimiento de estos espacios asentados en un primer reconocimiento público de las capacidades de lxs niñxs para participar, hacía que su legitimidad como la autoridad de lxs adultxs —aunque también el desempeño de lxs niñxs respecto a sus compañerxs— estuviera en constante evaluación pública, aspecto que ponía de manifiesto su carácter contingente y construido.

La legitimidad de los espacios estaba construida directamente sobre lo que los sujetos hacían y dejaban de hacer en ambas experiencias, y era esta la que principalmente *traccionaba* para que estxs actuaran consecuentemente en pos de su sostenimiento. Era allí que el *compromiso* y la convicción adquieren sentidos políticos contextualizados, y más que tratarse de una racionalidad o un “deber ser”

asociados a la moralidad de “portarse bien y respetar las normas” o “ser humanitarios” y “dejar que los chicos hablen” era en el anudamiento de acciones concretas y proyectos comunes *a sostener* que estos ganaban centralidad.

En definitiva, sostener lo construido de modo común convocaba a lxs niñxs y a lxs adultxs a un encuentro en el que se proyectaban deseos y apropiaciones de distinta envergadura: ya sea en la búsqueda de que lxs niñxs internalicen las normas, en la de construirse como “consejerxs” con poder hacia dentro del grado, en la de lograr tener recreo aunque se “porten mal”, en la de perder hora, en poder cambiar la escuela, en garantizar que otrxs niñxs puedan disfrutar de las plazas de noche, en la de crear lazos más horizontales entre niñxs y docentes, apropiaciones y proyecciones heterogéneas que respondían a distintas intenciones, convicciones y deseos que, en definitiva, eran las que mantenían a estos espacios *vivos*, y no era a su pesar sino *en* la posibilidad de poder albergar esa multiplicidad de intenciones que estos espacios resultaban convocantes y adquirirían consistencia política y colectiva.

CONCLUSIONES

Esta tesis analiza procesos de participación política de niñxs en espacios escolares y extraescolares. La investigación que la sustenta fue realizada mediante un enfoque histórico etnográfico, de gestación mexicana y desarrollado principalmente para el estudio de procesos educativos en el campo de la antropología y la educación latinoamericana (Rockwell, 1996; 2009; Batallán, 1992; 2007; Neufeld, 1999; Achili, 2005). El estudio recuperó para el análisis de la tradición democratizadora en educación, tanto fuentes secundarias como fuentes primarias, producidas estas últimas, en el marco del trabajo de campo etnográfico, en dos espacios educativos: un Consejo de Grado y un Consejo de Niñxs durante el período comprendido entre mediados de 2016 y 2020 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sus frutos buscan aportar al conocimiento de la relación entre infancia y política, trabajada por la línea de investigación en la que se inscribe la presente tesis¹²⁵.

Este objeto de investigación no recorta la participación de lxs niñxs en la categoría infancia, confrontada al mundo adulto, sino que, desde una perspectiva relacional, se avizora su potencia para *anudar* e *implicar* a quienes asumen este desafío. A lo largo de su desarrollo se debate conceptualmente con otros enfoques que abordan los procesos políticos en la infancia a partir de categorías como la “participación infantil”, una perspectiva que reduce la riqueza del análisis de los procesos a categorías demográficas, obturando la posibilidad de reconstruir los aspectos vinculantes de la acción política entre diversos actores sociales.

Asimismo, también se abre una discusión con estudios que retoman a la noción de convivencia como categoría analítica, los cuales resaltan los aspectos normativizantes y disciplinadores de las experiencias que abren a la participación de lxs estudiantes.

La hipótesis central de la investigación orientó a conocer el lugar dado a la participación de lxs niñxs en la gestión escolar y cómo ésta interpela subyacentemente al modo en que se ejerce y organiza el poder en la escuela y en la sociedad en general. En términos generales, el objetivo ha sido contribuir al análisis de la vinculación de experiencias desarrolladas —y abortadas— en la historia de la educación en la Argentina, con experiencias de participación en la gestión escolar y de la Ciudad en el presente. El propósito que guía la reconstrucción analítica del

125 Se hace referencia a la línea de investigación que desde el año 2004 se desarrolla dentro del Programa de Antropología y Educación, y en la actualidad se titula bajo la programación UBACyT (2018-2022): “La comunidad educativa como metáfora de la polis. Conocimiento, protagonismo y temporalidad en la disputa por la constitución de los sujetos” y que es dirigido por Graciela Batallán y fue co-dirigido por Silvana Campanini hasta 2021.

material empírico ha sido orientado por el interés de conocer el sentido atribuido por lxs protagonistas adultxs y niñxs sobre la relación existente entre dichos procesos de participación y el horizonte de la democratización de las instituciones.

Anclada en tal propósito, la investigación se detuvo en documentar qué sucede ante la “apertura a la participación” de sujetos históricamente excluidxs de la política, como son lxs niñxs, documentando especialmente las características que adquieren los procesos de negociación, resistencia y apropiación, que cotidianamente se entran con el reconocimiento público de esta capacidad, permitiendo distinguir su potencialidad estructurante.

I

La investigación abordó la reconstrucción de procesos iniciados por maestrxs a fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, los cuales permitieron precisar de qué modo la participación de lxs niñxs en espacios escolares fue un asunto explícitamente apartado de la constitución del sistema escolar argentino, e invisibilizado para la formación docente de las generaciones siguientes. Esta circunstancia, sumada a los contextos políticos adversos que ha atravesado el país durante el siglo XX, dan densidad histórica a la prevaleciente percepción entre docentes y adultxs registrada en el presente, que definen al desafío de abrir a la participación como un “camino oscurecido” o vinculado a la “falta de formación” docente en este área. La densidad histórica que agrega la reconstrucción de aquellas experiencias permite comprender, también, que tales dificultades, más que tratarse de limitaciones individuales de quienes intentan desarrollar estos espacios, se entran estructuralmente con la conformación del sistema educativo formal en Argentina.

La consistencia de esta “dificultad” también pudo ser reconstruida y reactualizada en las experiencias que a fines de los años ochenta en Argentina acompañaron la reapertura democrática que abrió incipientemente la participación en las escuelas. Durante un corto período de tres años (1986-1989) se registran importantes contribuciones realizadas por maestrxs comprometidxs con la democratización de las instituciones educativas, las que signaron un importante antecedente en la posibilidad de su desarrollo en la actualidad. En su análisis sobresalen los intentos por la incorporación de la participación de lxs niñxs en un sistema educativo ya fuertemente estructurado en su negación, en donde resalta la interpelación que ésta generaba al ejercicio del poder en la escuela. Sobre este período es posible afirmar que el desarrollo de estas experiencias abría

inevitablemente las puertas a un debate por la reestructuración del orden escolar que, a pesar de haber sido objeto de tratamiento por las autoridades políticas del momento, no logró ser abordado ni incorporado de modo sistemático (Cigliutti, 1993; Tiramonti, 1993; Southwell, 2007; Enrique, 2011).

El análisis de las normativas, en conjunto con los debates políticos de la década siguiente, devela cómo en un proceso de conformación de un Estado neoliberal el interés por las iniciativas ya mencionadas se condensó en el intento por incorporar “aspectos superficiales” de la participación, asociados a únicamente a la construcción de consenso. Así, la “participación de lxs estudiantes” pasó de ser un “condimento” expresamente prohibido por su carácter disruptivamente político, a ser imperiosamente deseado como “medio para” resolver las problemáticas que urgían, definidas como la “crisis de autoridad docente” y la “violencia escolar” .

Así, en un contexto de extendido reconocimiento de los Derechos del Niño, y de la mano con la consolidación de los abordajes de la psicología conductista como parte de los discursos expertos más generalizados en las escuelas, “la participación” emergía, para comienzos de este nuevo milenio, como la alternativa para “solucionar” aquellos problemas y conflictos escolares que permitieran garantizar una “convivencia pacífica” en la escuela, ciñendo su sentido, al menos en el discurso oficial, a la búsqueda de un “orden consensuado” .

Paralelamente al reforzamiento de este sentido en el espacio escolar, “la participación de lxs niñxs” en términos propios sí adquirió tratamiento allí donde parecía posible —e hipotéticamente manejable— de albergar: por fuera del espacio escolar.

De esta forma, lejos de reducir la reconstrucción histórica de esta problemática al intento de visibilizar una historia marginal, su análisis en profundidad develó como la negación a “la participación” de lxs niñxs es un aspecto central sobre el que se organiza la estructura tradicional de la escuela, y que se confirma cuando, en los intentos por su incorporación, emergen en mayor o menor medida argumentos de fondo que evidencian la fuerza de la estructuración jerarquizada del poder allí.

II

El desarrollo del trabajo de campo en una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires permitió reconstruir de qué modo los generalizados discursos de la “convivencia” se ven, además de reforzados, tensionados en el desarrollo de un

espacio que se abre a la participación de lxs niñxs. En este proceso profundizamos en las dificultades que se presentan para el tratamiento político de asuntos de la escuela que se anudan tanto en la histórica exclusión de lxs niñxs, como en la generalización de discursos de corte psicologista, que refuerzan la apropiación de estas experiencias como modos de disciplinamiento indirecto, centrado en la gestión de sí.

Retomando los antecedentes de otros estudios en el tema (Rockwell, 2011; Batallán y Campanini, 2008; 2012; Batallán, 1992; 2011), la presente investigación puso la mira en las interacciones de lxs niñxs, quienes efectivamente son activxs manifestantes de la orientación que estos espacios puedan tomar. Así, aunque se reconozcan procesos disciplinadores en el desarrollo de estas experiencias, también se desatan otros, de apropiación y resistencia que en su negociación tensionan su desarrollo. En ellos, lxs niñxs son productores de sentido y emergen protagónicamente en el marco de procesos más amplios, y en el sostenimiento de iniciativas en torno a la vida escolar en general.

La investigación documentó de qué modo la apertura de estos espacios y su desarrollo genera la institución de “lo político” en la escuela y que, lejos de reducirse a los momentos de debate institucionalmente esperados, incorpora distintos escenarios de la vida cotidiana escolar, principalmente el recreo. Esto abrió al registro de procesos simultáneos en donde la capacidad de agencia de lxs niñxs adquiere características inesperadas en los distintos momentos:

Por un lado, frente a la incorporación del recreo como espacio central del debate del Consejo, las acciones tan cotidianas como “jugar igual”, orientadas a sostener el sentido de la experiencia escolar, convierten al recreo en un campo de batalla al tiempo que cargan de legitimidad los argumentos presentados oralmente en Consejo. Así, el simple hecho de “jugar”, ahora en un escenario *politizado*, adquiere a su vez potencia para debatir *en acto* y tensionar por la orientación política del Consejo, inclusive impidiendo este se burocratice y pierda legitimidad como órgano representativo.

Por otro lado, en lo que refiere al plano dialógico del Consejo, aunque la incidencia de lxs docentes cobra centralidad en su direccionamiento, es igualmente rebatida por lxs niñxs: lejos de tratarse de enfrentamientos directos, emerge la potencia que las preguntas incómodas y los argumentos —enlazados con sentidos escolarmente legitimados, ahora apropiado para otros fines— adquieren en dicha negociación.

Otro punto sobre el que la investigación argumenta refiere a los “efectos” de la generalizada despolitización de estas experiencias en términos discursivos.

Reconocidas fundamentalmente, en su sentido “convivencial”, su desarrollo enfrenta a lxs docentes ante la emergencia del conflicto que supone abrir a la participación de un sujeto negado, y que se condensa ante la emergencia del disenso, que en esta experiencia se expresó ante la elección de los “consejeros inesperadxs”, que en su elección por parte de lxs niñxs tensionaba la orientación docente centrada en el “perfil” de un consejerx congruente con el orden escolar. Esta experiencia se incrusta en una matriz escolar cargada de sentidos psicologicistas que orientan la lectura de estos procesos en esta línea, donde el carácter político de la participación de lxs niñxs queda invisibilizado ante la interpretación que entiende a la elección de “consejeros inesperadxs” como parte de una “incapacidad” o “inmadurez”, reforzando la infantilización de estxs sujetxs.

Esto evidencia que el efecto de tal apertura enfrenta a lxs adultxs directamente con otras dimensiones del poder —que se corren del binomio mando-obediencia—, encuentro que suele estar invisibilizado en el desarrollo escolar, ya que no cuenta con un tratamiento propio, y que por lo tanto suele vivenciarse en su reconocimiento, a través de sentimientos como el temor y la duda (Batallán, 2003; 2007).

Sin embargo, también se registra que si el disenso no fuera debidamente incorporado la “legitimidad” del espacio se vería automáticamente socavada, característica que insta a la evaluación de otras explicaciones. Así, en la efectiva continuidad del Consejo como espacio representativo, dos cuestiones se develan como fundamentales: por un lado, la intervención activa de docentes que ofrecen interpretaciones y que reconocen “la pertinencia” de las propuestas de lxs niñxs; y, por otro, la capacidad que lxs niñxs demuestran para pensar, hablar y debatir sobre diversos asuntos del común, confluencia que se encuentra siempre en un equilibrio provisorio que requiere de voluntades colectivas dispuestas a sostenerlo.

De este modo, con el objetivo de aportar al análisis de los procesos políticos en la escuela, la reflexión teórica devela que más allá de los extendidos sentidos normalizadores asociados a la “convivencia”, la instalación del Consejo se inscribe sobre un primer reconocimiento democráticamente “escandaloso” (Rancière, 2006), como es el de la capacidad de lxs niñxs para participar en su presente. Aunque se registren los desesperados intentos por su control, este aspecto resulta difícil de ser sorteado, al menos, sin ningún costo político, movimiento que por tanto enfrenta a quienes se proponen desarrollar estas propuestas con la implicancia profunda que la apertura a la participación genera.

Retomando los aportes de las reflexiones de Jaques Rancière, ha sido posible documentar la irrupción de “*lógica de la política*” (1996: 61) que pone en evidencia

el lugar construido de la autoridad, y aunque en efecto este proceso genere dilemas y temores, también abre el juego para el reconocimiento contingente y ficcional de la autoridad y, por lo tanto, de su posible reinvencción.

III

El análisis de lo documentado en los Consejos de Niños, inscriptos en un programa socioeducativo que apuntaban a la promoción de la “participación de lxs niñxs” en la elaboración de proyectos de política pública, permitió el reconocimiento de otros dilemas en el trabajo con esta edad: a diferencia del histórico temor al desborde documentado en el espacio escolar, aquí el miedo se asociaba a la posible, aunque inintencionada, manipulación adulta. Esto permitió precisar de modo transversal cómo las relaciones entre adultxs y niñxs se estructuran en una ambivalencia irresoluble, la cual se desprende de lo socialmente asignado a este sujeto: su necesidad de protección, pero también de autonomía (Jens, 2004), y que adquiere particularidades en los procesos que apuntan a abrir a su participación también por fuera de la escuela.

La incorporación de este campo permitió darle mayor alcance a algunos aspectos inicialmente reconstruidos en el espacio escolar, y que refiere a la potencia *extensiva* que los procesos que abren a la participación generan en su desarrollo. Con ello se hace referencia a tres dimensiones simultáneas.

La primera dimensión refiere al modo en que, frente a la necesidad de presentar proyectos de política pública ante un Estado adultocentrista, las propuestas elaboradas en los Consejos de Niños deben atravesar un proceso de transformación enunciativa en donde el papel activo de lxs promotorxs adultxs en su construcción lingüística se develaba como fundamental. Este proceso también se extendía y comprometía la voluntad política de lxs promotorxs, en circuitos de negociación propios de lxs adultxs, lo que resultaban centrales para la concreción de lxs proyectos.

En segundo lugar, los proyectos no solamente crecían en un proceso dialógico interno del Consejo, sino que estos requerían para su crecimiento argumental su encarnación en acciones colectivas que se extendían al espacio público, en dónde las propuestas eran presentadas a otrxs —niñxs y adultxs— que abrían a la emergencia de nuevas apropiaciones en donde resaltaba la emergencia del niñx como sujeto capaz de reclamar por sus derechos.

Finalmente, el efecto crítico de la pregunta estructural del programa por el lugar subalternizado de lxs niñxs en la sociedad —potenciada también por la

enunciación de las demandas “históricas” del proyecto que servían de orientación narrativa— se extendía hacia las distintas experiencias cotidianas de lxs niñxs. Allí, la escolar, entre otras, resaltaba en la denuncia hacia el modo tradicional en que se ejerce el poder allí, objetivándose también en el momento del recreo, el que adquiriría aquí la enunciación de un “derecho” propio.

En términos transversales, el recreo se develó como un escenario de gran contundencia en el reconocimiento político de la infancia, pero no reducido a su naturalizado carácter “infantil”, sino como un tiempo y espacio capaz de alojar la tanto la disputa por el poder en la escuela en términos concretos como la enunciación pública de lxs niñxs como sujetos de derechos en términos más generales.

Según todo lo expuesto, la noción de “participación infantil” se devela deficitaria para el análisis de estos procesos a los que se les quita su carácter político y relacional. Por un lado porque, como documentamos en la concreción de proyectos de política pública al Estado, lxs adultxs se ven directamente implicadxs, no sólo en el acompañamiento de la “transformación enunciativa” de estos proyectos, sino también en la *necesaria* apropiación para que estos se concreten, desempeño que supone, su propia implicación como actores políticos dispuestos a disputar por tales proyectos. Por otro porque, aunque asociado a temáticas que atraviesan a lxs niñxs los efectos de tal apertura se extienden a distintos espacios sociales, que comprometen a otras generaciones y actores, dentro de ellxs la escuela —develando también la imposibilidad de contenerla “por fuera” de esta institución—, e interpelando directamente a lxs maestrxs y al modo en que se ejerce el poder en este espacio.

IV

Finalmente, en la dimensión teórico-metodológica me interesa destacar la potencia de la perspectiva relacional aportada por enfoque histórico-etnográfico. En la especificidad del estudio sobre la apertura de la participación en espacios educativos, este abordaje permite darle mayor profundidad a la delineación de categorías sociales inéditas, como el lugar del recreo, en las demandas de un espacio de decisión y disputa para los niñxs.

Asimismo, la densidad etnográfica permite captar los procesos de mutua-determinación que atraviesan a todas las relaciones de poder (Foucault, 1999), inclusive entre sujetos que guardan una constitutiva e innegable desigualdad, como son las relaciones entre niñxs y adultxs.

En el espacio escolar —aunque también en los espacios extraescolares con otros matices—, esta mutua-determinación se inscribe en las particularidades de este espacio, en las que también está en juego el papel del docente o promotxr en tanto trabajadxr. Así, en experiencias donde la participación de lxs niñxs adquiere un posicionamiento distinto al tradicional, se registra cómo este movimiento insta a la modificación del desempeño profesional del docente. En este sentido, la investigación aporta a la continuidad de los estudios precedentes, los cuales señalan el lugar preponderante del modo en que lxs niñxs son concebidos, y por tanto interpeladxs, en el ejercicio de esta profesión (Batallán 2007).

La mutua-determinación de las relaciones se instituye en el desarrollo de ambas experiencias, las cuales requieren para su concreción un esfuerzo colectivo, es decir, un *compromiso* para sostenerse que implica a lxs niñxs, pero también a lxs distintxs adultxs inscriptxs directa e indirectamente, tales como docentes, promotxres, directivxs, funcionarixs estatales, comunerxs, supervisorxs, familias, e incluso mi propio lugar como investigadora. La configuración de estos como *espacios políticos*, parece ganar contundencia fundamentalmente en el hecho de alojar, con negociaciones y conflictos, la confluencia de miradas y apropiaciones heterogéneas de quienes lo constituyen.

En el análisis histórico-etnográfico aquí desplegado, se avizora un aspecto *inaugural* en esta apertura y que se condensa, en la demostración de la capacidad de lxs niñxs para pensar y hablar sobre lo común, acto en el que se vuelve *pública* la arbitrariedad de su exclusión (Masschelein y Simons, 2011).

Es posible reconocer en el aspecto inaugural de la participación, así entendida, una *potencialidad estructurante de las relaciones sociales* que se sustenta en la demostración pública de la capacidad de lxs niñxs para pensar y hablar sobre el común. En el acto de su concreción, simultáneamente se instala una pregunta en la estructuración histórica de las relaciones sociales entre adultxs y niñxs, en lo que refiere a la naturalizada subordinación de estos últimos por considerarlos “inmadurxs” e “incapaces” por estar “en formación”. Es, en la demostración pública de esta capacidad, que la contingencia del orden escolar y social excluyente se devela, y es en este mismo acto que se abre la posibilidad a que la pregunta sobre cómo se ejerce el poder y donde se sustenta el ejercicio de la autoridad en la escuela, pero también en la sociedad, se objective.

El desarrollo posible de estas experiencias, que le dan visibilidad y por tanto institucionalidad política al corrimiento del niñx del lugar tradicional, impactan directamente en el modo en que se configuran las relaciones entre adultxs y niñxs en los distintos espacios, con centralidad en el escolar. Esto también permite distinguir

tanto, las potencialidades como las posibles limitaciones que dicho movimiento pudiese generar, especialmente por el generalizado temor que el tratamiento abierto de la participación política en la escuela parece producir.

En busca de contribuir al estudio de procesos sociales y políticos en la infancia que permita tensionar las lecturas únicamente normativizantes o convivenciales, como aquellas que cercan la participación a “lo infantil”, esta tesis ha buscado sostener de qué modo la apertura a la participación devela matices y dimensiones políticas de contundencia, inclusive aunque inscriptas en prácticas y acciones que a simple vista parecen inconexas, en su continuidad cotidiana adquieren densidad y profundidad. También se ha buscado aportar y alentar al tratamiento en términos propiamente políticos de estos procesos, a partir de la reconstrucción de experiencias —presentes y pasadas—, ya sea tanto de aquellas que profundizaron en su desarrollo, pero también las que expresaron sus limitaciones, en busca de visibilizar y debatir sobre las posibilidades de su expansión en el presente.

Finalmente, la “apertura a la participación” de lxs niñxs puede ser entendida como un cálido “*rescoldo*” (Fossatti, 1959), que se aviva con la brisa que se cuela cotidianamente por los resquicios que la tradición normalizadora e infantilizadora no ha podido sellar, y que es tanto en los dilemas y temores, pero también en los aciertos, que su desarrollo puede demostrar la potencia estructurante —y abrasadora— de su irrupción.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Rodrigo, A., & López Caballero, P. (2012). “Introducción. Los ciudadanos inesperados” . En: Acevedo Rodrigo, A., & López Caballero, P. (2012) (Coord) *Ciudadanos inesperados: Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos; Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, vol. 96. <https://doi.org/10.1215/00182168-3484594>
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. (1988). “Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro” . En: *Cuadernos de Antropología Social*, No. 2, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, pp. 5-18.
- Adorno, T. (1973). “Tabúes relativos a la profesión de enseñar” . En: *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 64-80.
- Alasino, N., Lopez Romorini, M. V. & Pidello, M. A. (2011). “La “Escuela Serena” . Una experiencia pedagógica para interrogar y reflexionar sobre las prácticas educativas.XII” . En: *Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universitat de Barcelona.
- Alen, B. (2010). “Leer a los autores docentes, conocer las escuelas” . En: *El Monitor de la Educación*, 5ta Época (25), pp. 16-18.
- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil Propuestas para la acción*. De la expresión a la participación. Plataforma de organizaciones de infancia. Madrid: Giorgi.

- Althabe, G. & Hernández, V. (2005). “Implicación y reflexividad en Antropología” . En: Hernandez, V.; Hidalgo, C. & A. Stagnaro. *Etnografías Globalizadas* (pp. 71-88). Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Alvarado, M. (2011). “Notas sobre una pedagogía krauso-humanista” . En: *Otros Logos. Revista de estudios críticos*, n.2, pp. 199-213.
- Alvarado, M (2012). “La política solidaria de una república escolar en Carlos Norberto Vergara” . En: *Childhood & Philosophy*, v. 8, n.16, pp. 405-420.
- Alvarado, M. (2016). “Una biografía para El Instructor Popular: Carlos Norberto Vergara” . En: Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P., y Price F. *Pensar y hacer: el oficio del instructor popular en la educación argentina de fines del siglo XIX* (pp. 31-58). Guaymallén: Qellqasqa.
- Alvarado, M. (2016). “Cuerpo y disciplina, orden y poder. Del Instructor Popular a los Tribunales Infantiles” . En: *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 7, n. 1, pp. 4-31.
- Alvarado, M. (2016). “El Alegato de Florencia Fossatti: claves para una historia de las ideas pedagógicas desde una epistemología feminista” . En: *Historia de la educación - anuario*, vol.17, n. 2, Ciudad autónoma de Buenos Aires, diciembre 2016.
- Álvarez de Celis, F. (Coord.). (2010). *Informe Territorial*. Ministerio de Desarrollo Urbano de la Ciudad de Buenos Aires.
- Amuchástegui, M. (1995). “Los rituales patróticos en la escuela pública” . En: A.Puiggrós (Ed.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp.13-41). Buenos Aires: Galerna.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

- Armitage, M. (2005). “The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the Primary School” . En: *Paedagogica Historica*, v. 41, n. 4.5, pp. 535-553.
- Arnstein, S. (1969). “A Ladder of Citizen Participation” . En: *Journal of the American Planning Association*, Vol. 35, No. 4, July 1969, pp. 216-224.
- Ballesteros, M. P. (2009). “¿Una ciudad con ojos de niño? Experiencia Rosario. Proyecto “Ciudad de los niños” . En: *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, BuenosAires.
- Barna, A. (2012). “Convención Internacional de los Derechos del Niño Hacia un abordaje desacralizador” . En: *Kairos. Revista de Temas Sociales*. San Luis: Publicación de la Universidad Nacional de San Luís, n. 29, pp. 1-19.
- Barna, A. (2013). “El sueño de la emancipación normativa. Revisitando los procesos de transformación legislativa hacia las leyes de “protección integral de los derechos de niñxs” en Argentina” . En: *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Buenos Aires: Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barna, A. & Gallardo, S. (2017). “ “Operadores sociales” y “promotoras educativas” . Renovadas figuras en (re)configuraciones contemporáneas en la gestión estatal de la infancia de sectores subalternos” . En: Novaro, G., Santillan, L., Padawer A., y Cerletti, L. *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Barrancos, D. (1987). “Los niñxs proselitistas de las vanguardias obreras” . En: *Serie documentos de trabajo*, N° 24, CEIL, Buenos Aires.

- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Barreiro, T. (2003). “Origen y prevención de las situaciones conflictivas en el aula” . En: *Novedades Educativas*, Buenos Aires.
- Batallán, G. (1983). “Taller de educadores: capacitación mediante la investigación en la práctica. Síntesis de fundamentos” . En: *Serie de Documentos e Informes de Investigación*, N° 8, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Buenos Aires.
- Batallán, G. (1984). “Talleres de Educadores. Capacitación por la investigación de la práctica” . En: *Serie Documentos de trabajo*, FLACSO, Buenos Aires.
- Batallán, G. (1998). “Appropriating ethnography for research in education reflections on recent efforts in Argentina and Chile” . En: Anderson, G. & Montero-Sieburth, M. *Educational Qualitative Research in Latin America. The struggle for a new paradigm*. Garland Publishing: Nueva York.
- Batallán, G. (1998). “¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el marco de una escuela democrática” . En: *Revista de la Academia N° 3*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, pp 123-134.
- Batallán, G. (2000). “Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional” . En: *Cuadernos de Antropología Social*, n. 12. <https://doi.org/10.34096/cas.i12.4680>
- Batallán, G. (2003). “El poder y la autoridad en la escuela La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia” . En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, pp. 679-704. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001906.pdf>

- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Batallán, G. (2011). “La invisibilidad de los niñxs y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación” . En: Batallán, G y Neufeld, M. R (comp.) *Discusiones sobre Infancia y Adolescencia en Antropología*. Colección Antropología y Educación. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Batallán, G., Dente, L. & Ritta L. (2015). “Comunicación dialógica y producción de conocimiento. Abordajes de investigación participante desde la antropología crítica” . En: *Avatares de la comunicación y la cultura*, N° 9.
- Batallán, G. & Campanini, S. (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela” . En: *Cuadernos de Antropología Social*, n. 28, pp. 85-106. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/0327-3776>
- Batallán, G. & Campanini, S. (2012). “El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niñxs y jóvenes escolarizados” . En: Laborde S. & Graziano A., (Eds). *Políticas sociales hacia la infancia* (pp. 41-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Batallán, G., Campanini, S., Padawer, A., & Zattara, S. (2001). “Infancia, Mundo Escolar y Democracia” . En: *IV Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile. Dirección*
- Batallán, G. & García F. J. (1988). “Trabajo docente, democratización y conocimiento” . En: *Revista Paraguaya de Sociología*, año 23, No. 64, Asunción.
- Batallán, G. & García, J. F. (1992). “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico” . En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, n. 1, pp.79-89.

- Batallán, G. & Morgade G. (1987). “El niño y el conocimiento social en la escuela” . En: Elichiry N. (Comp.) *El niño y la escuela* (pp. 39-65). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Batallán, G. & Neufeld, M. R. (1988). “Problemas de antropología y la investigación educacional en América Latina” . En: *Cuadernos de Antropología Social*, No. 2, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, pp. 1-6.
- Batallán, G. & Neufeld, M. R. (2018). “Presentación” . En: *Cuadernos de Antropología Social*, n. 47, pp. 7-19.
- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I., & Castro, S. (2009). “La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino: Puntos para el debate” . En: *Última década*, n. 17, vol. 30, pp. 41-66. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362009000100003>
- Batallán, G. & Campanini, S. (2015). “ “Estructura” y “temporalidad” en el centro de la polémica sobre los enfoques metodológicos en la antropología de la educación” . En: *Boletín de Antropología y Educación*, año 6, núm. 9, pp. 109-111.
- Batallán, G., García F. J. & Saleme, M. (1986). “El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente” . En: *Informe final de Investigación*, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Batallán, G., Rodríguez Bustamante, L., & Ritta, L. (2021). “Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes” . En: *Revista De Antropología Social*, n. 30, vol. 1, pp. 41-54. <https://doi.org/10.5209/raso.74618>

- Batallán, G. (2019). "Anthropology and Research Methodology" . En: *Oxford Research Encyclopedia of Education*, (October), pp. 1-18. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.354>
- Benedict, R. (1974). *El crisantemo y la espada*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bernstein, B. (1971). "Class, codes and control. Vol. 1 y 3" . En: Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1981). "Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model" . En: *Language in Society*, Cambridge: Cambridge University Press, n. 10, vol. 3, pp. 327-363.
- Bianco, A. (1988). "Fransesco Tonucci: en busca del niño perdido" . En: *Revista EDUCOO*, n. 7, pp. 11-26.
- Boggino, N. (2005^a). *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza. *Sesiones Extraordinarias*. 06 de mayo de 1936, pp. 1-123.
- Campanini, S. (2018). "Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea" . En: *Cuadernos de antropología social*, n. 47, pp. 143-156.
- Caparelli, M.F., Dileo, I.N., y Visilio, C.Y. "Participación Infantil: Una Construcción Hacia el Protagonismo de Niños de Primaria" . En: *Anuario de Investigaciones de Facultad de Psicología*, 2017, Vol. 3, N°2, pp. 158-167.
- Carli, S. (1992). "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva" . En: Puiggrós A. (Dir.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* (pp. 99-160). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S.(1997a). "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones: una exploración de las nuevas formas del debate en educación". En Puiggrós,

- Adriana (direc). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. 1955-1983. Tomo VIII*. Galerna. Buenos Aires.
- Carli, S. (1997b). Autonomía y trasmisión cultural. Una aproximación histórica a la relación entre educación y psicoanálisis. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n. 11
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Caruso, M. & Dussel, I. (2009). “Dewey en Argentina (1916–1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva” . En: *Encuentros sobre Educación* n. 10, pp. 23-41.
- Caruso, M. (2001). “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones al- rededor del movimiento de la Escuela Nueva” . En: Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo R. (Comp.). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (p. 93-134). Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. & Fairstein, G. (1997). “Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)” . En: Puiggrós, A. [comp.] (1997). *Historia de la Educación en la Argentina, tomo VIII : Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (1955-1983). Buenos Aires: Galerna.
- Castro, L. R. (2008). “Participação Política E Juventude: Lúcia Rabello de Castro” . En: *Revista Sociologia Política*, n. 16, pp. 253-268.
- Castro, L. R. (2018). “We need to talk about break-time!” : The construction of the common by children in school” . En: *Childhood and Philosophy*, n. 14, vol. 29, pp. 129-148. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30560>

- Castro, L. R. (2014). “Challenges to Children’ s Autonomy in a Brazilian State School” . En: *The Oriental Anthropologist: A Bi-annual International Journal of the Science of Man*, n. 14, vol. 2, pp. 289-303. <https://doi.org/10.1177/0976343020140208>
- Castro, L. R., & Grisolia, F. S. (2016). “Rendre sujetif il public ou socialiser la politique? Les articulations entre le «politique» et l’ enfance” . En: *Educacao e Sociedade*, n. 37, vol. 137, pp. 971-988. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167363>
- Castro, Rabello de L. (Org.) (2001). *Una teoría de la infancia en la contemporaneidad. En Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires-México: Lumen-Humanitas.
- Cerletti, L. (2008). “Tras los sentidos de «participación»: un análisis desde la etnografía educativa” . En: *Avá. Revista de antropología*, n. 13.
- Cerletti, L. (2012). “Familias” y “participación” : un análisis comparativo de la Ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional” . En: *Propuesta Educativa*, año 1, n. 37, pp. 69-77. Buenos Aires: FLACSO.
- Cerletti, L. & Gessaghi, V. (2017). “¿Niñxs pobres?¿niñxs ricos? Discusiones sobre las representaciones y regulaciones de la vida familiar en torno a la escolaridad infantil” . En: Novaro, G., Santillan, L., Padawer A., y Cerletti, L. (2017). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Cerletti, L.B. (2014). *Familias y escuelas .Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chartier, R. (1993). “Popular culture: a concept revisited” . En: *Intellectual History Newsletter* N.º 15, pp. 3-13. Boston: Charles Capper and Anthony La Vopa.

- Cherubini, R. (1933). “Un ensayo de autogobierno escolar” . En: *Orientación*, 2 (5), pp. 1-4.
- Cigliutti, S. (1993). “Los consejos de escuela: un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación de la gestión escolar” . En: *Propuesta Educativa*, n. 9, pp. 27-35.
- Colángelo, M. A. (2005). “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje” . En: *Ministerio de Educación de la Nación; Mesa Infancias y Juventudes. Pedagogía y Formación*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- Colombo, G. B. (2011). “Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar” . En: *Revista Argentina de Sociología*, Año 8 N° 15 / Año 9 N° 16, pp. 81-104.
- Cora, G. D., & Rodríguez, M. (2015). “Construyendo la «Nueva Argentina». Cultura Ciudadana y la consolidación de la política educativa del peronismo (1952-1955)” . En: *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 2, n. 1, pp. 187-205. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.010>
- Corona Caraveo, Y. & Morfín Stoopan, M. (2001). *Diálogo de saberes. Sobre participación infantil*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco División de Ciencias Sociales y Humanidades Programa Infancia.
- Corvera, N. (2011). “Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos” . En: *Persona y Sociedad*, vol. XXV, n. 2, pp. 73-99. <https://doi.org/ISSN 0716-730X>
- Corvera, N. (2014). “Niñas y niños de Rosario y Montevideo: La voz de una nueva ciudadanía” . En: *Eure*, vol. 40, n. 119, pp. 193-216. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612014000100009>

- Coulon, A. (1988). *La Etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Cowie, H. (1998). “Perspective of teacher and pupils on the experience of peer support against bullying” . En: *Educational Research and Evaluation*, N° 2.
- Cussiánovich, A. (1996). “Niños organizados” . En: *Sobre protagonismo infantil. Materiales de estudio*, Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua, Cuadernos Natras, N°. 4, Nicaragua.
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista*. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Cussianovich, A. (2010). “Paradigma del protagonismo” . En: *INFANT*, Materiales de Trabajo Nro 2. Lima: IFEJANT.
- De Luca, A. (1991). “Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular” . En *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Puiggrós A. (Dir.) Buenos Aires: Galerna.
- Devillard, M. J., Franzé Mudanó, A., & Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49(2), 353-369. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n2.36512
- Devine, D. (2002). “Children’ s citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school” . En: *Childhood*, vol. 9, n. 3. Londres: Sage.
- Dewey, J. (1978). *Educación y democracia*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J.(2003). *Experiencia y educación*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Di Marco, G. (2002). “Democratización social y ciudadanía” . En: Korinfeld, Llobet (coords.). *Educación, ciudadanía y participación: transformar las prácticas. Colección Ensayos y Experiencias*, n. 44, pp. 70-84. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Diamant, A. (Comp. ., & Perrone, G. (Coord.) (2016). *Recuperación de una experiencia de educación en autonomía (1957-1958)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, Biblioteca Nacional de Maestros.
- Dondero, E. (2015). *Experiencias escolares y educativas en los procesos democratizadores de la educación secundaria*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Donzelot, J. (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- Dufour De Ortega, A. L. & Mazzei De Martínez, S. (2010). *Conflictos gremiales docentes en Mendoza en el siglo XX*. Mendoza.
- Dussel I. (2004). *La cultura política de las escuelas medias urbanas: la reconfiguración de la autoridad y las normas en los nuevos escenarios*. Proyecto de investigación Antorchas. Buenos Aires: FLACSO.
- Dussel, I. (2005). “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis” . En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n. 10, pp. 1109-1121.
- Dussel, I. (2012). “Republicanism “Out-of-Place” : readings on the circulation of republicanism in education in 19th-century Argentina” . En: Popkewitz, T. S., Tröhler, D., & Labaree, D. F. (2012). *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*. DOI: 10.4324/9780203818053
- Enrique, I. (2010). “Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis” . En *Boletín de Antropología y Educación*, N° 01. Diciembre, 2010, pp 5-10.
- Enrique, I. (2012). El Protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1988). En: *Estudio sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: la importancia del conocimiento situado*. Salta: Universidad Nacional de Salta.

- Enrique, I. (2008). “Estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: modalidades de organización y procesos de movilización en torno a la escuela pública” . En: *V Jornadas de Investigación en Antropología Social. Ciudad de Buenos Aires*, 19 al 21 de Noviembre 2008, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Enrique, I. (2011). *La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes*. [Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires].
- Enriz, N. (2006). *Etnografía del juego infantil en la comunidad Mbya-Guaraní de la provincia de Misiones*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1983). “Escuela y clases subalternas” . En: Cuadernos *Políticos*, n. 37, pp. 70-80. México: UNAM.
- Fabrizio, M. L. (2019). *Niñez y agencia infantil: reflexiones a partir de una orquesta infanto juvenil*. Avá [online], n.34, pp.29-56.
- Feldfeber, M., y Gluz, N. (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ’ 90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo»” . En: *Educação & Sociedade*, vol. 32, n. 115, pp. 339-356. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302011000200006>
- Fernandes Senna Pires, S. & Uchoa Branco, A. (2007). “Protagonismo infantil: co-construyendo significados em meio às práticas sociais” . En: *Paidéia*, vol. 17, n. 38, pp. 311-320.
- Fernández, E. J. (2020). “Disputas y tensiones en el abordaje de problemáticas relativas a las infancias y adolescencias escolarizadas” . En: Isacovich, P. & Grinberg, J.(comp) (2020). *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño : políticas, normativas y prácticas en tensión*, pp. 387-414. José C. Paz: Edunpaz.

- Fernández Alvarez, M. I. (2017). *La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brukman recuperada*. Rosario: Ed. Prohistoria.
- Fonseca, C. & Cardarello A. (1999). “Derechos de los más y los menos humanos” . En: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 5, N° 10, mayo de 1999. Traducción: Carla Villalta.
- Fossatti, F. (1959). *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza: D´Accurzio.
- Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber. Tomo I*. México: Siglo XXI.
- Franzé, A., Jociles, M. I. & Poveda, D. (2011). “El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos” . En: Franzé, A., Jociles M. I. & Poveda, D. (Eds.). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Fridman, D. (2013). “Análisis de los Cambios Normativos en la Regulación de la Convivencia Escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” . En: *X Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gaitán, Á. (1998). “Protagonismo infantil” . En: *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*, Florencia, UNICEF International Child Development Centre Florencia, pp. 85-104.
- Gaitán, L. (2006). “Capítulo 5: La investigación sociológica de y para la infancia” . En: *Sociología de la Infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). “Participación infantil.Historia de una relación de invisibilidad” . En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.

- García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2009). Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas, *Tellus*, 9(17): 163-186.
- García Palacios, M., Enriz, N., & Hecht, A. (2014). “Niñxs y niñas en las fuentes etnográficas sobre poblaciones indígenas (Qom-Mbya)” . En: *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, n. 28, pp. 61-78.
- García Palacios, M., Hecht, A. C. & Enriz, N. (2015). “Crianza y niñez en dos comunidades indígenas de la Argentina (qom y mbyá)”. *Cuicuilco*, vol. 22, n. 64, México sep./dic. 2015, pp. 185-201. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000300010&lng=es&tlng=es.
- García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico- crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños. En Castorina José Antonio (coord.) *Desarrollo del Conocimiento Social*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- García Palacios, M. y Castorina, J. A. (2014). Método clínico-crítico e etnografía em pesquisas sobre conhecimentos sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1052-1068
- García, G, y Micco, S. (1997). “Hacia una teoría del preciudadano” . En: Pizarro, C. & Palma, E. (comp.) En: *Niñez y Democracia*. Bogotá: Ariel-UNICEFD.
- Garfinkel, H. (1996). “¿Qué es la etnometodología?” . En: *Revista de la Academia*, N° 2. , pp. 81-112. Santiago de Chile: UHC.
- Gaule, M. (1989). “Consejo de grado. Una experiencia en segundo ciclo” . En Golzman, G. & López, D. (1989). *Atención: maestros trabajando* (pp. 49-54). Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

- Gayol, S. (1998), “Las alteridades de la modernidad. Buenos Aires 1880-1910” en Allpanchis, (Perú), año XXX, núm. 52, 2do. Semestre, 1998.
- Gessaghi, V., y Petrelli, L. (2008). “El debate en torno de la Ley de Educación Nacional: una mirada sobre la construcción de sentidos acerca de la participación” .En: *Propuesta Educativa*, n. 29, junio 2008, pp. 89-97.
- Giannoni, M. A. (1993). “Participación, convivencia escolar y orden social democrático. Análisis de la propuesta rionegrina” . En: *Propuesta Educativa*, n. 9, pp. 50-61.
- Giddens, A. (1982). “Hermeneutics and Social Theory” . En: *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Golzman, G. (1989). “¡Auxilio!” . En: Golzman, G. & López, D. (1989). *Atención: maestros trabajando* (pp. 41-43). Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Golzman, G. & López, D. (1989). *Atención: maestros trabajando*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Gómez, F. M. (1993). *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires: Centro editor de America Latina.
- Gorostiaga, J. M. (2014). “Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil: una comparación de políticas subnacionales” . En: *Rbpae*, vol. 27, n. 2, pp. 249-264.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Grupo SIMA, Maruco, M. y Golzman, G. (1999). (coord) “Maestra ...¿usted de qué trabaja?” Buenos Aires: Paidós.
- Guillén, N. (2004). “Relaciones de poder: leyendo a Foucault Desde la perspectiva de género” . En: *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), vol. IV, núm. 106, pp. 123-141. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.

- Guzmán, E. C. & Sánchez, C. (2003). “¿Democratizar la escuela o escolarizar la democracia ? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana” . En: *Revista Colombiana de Educación*, n. 45. <https://doi.org/10.17227/01203916.5494>
- Habermas, J. (2000). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Vol. 1. Buenos Aires: Taurus.
- ¿Hacer recreo es tiempo perdido? (2020)
- Hart, R. (1992). “Children’ s participation: From tokenism to citizenship” . En: *MDPI*, vol. 11, n. 1, pp. 1-17.
- Hecht, A.C. (2007). “Reflexiones sobre una experiencia de investigación - acción con niños Indígenas. Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi na l’ aqtac” . En: *Boletín de Lingüística*, vol. 19, n. 18, pp. 46-65.
- Hirsch, M. (2017). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: Una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria* [Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Isacovich, P. & Grinberg, J. (2020). “Introducción. Los derechos de las infancias y las juventudes: debates e interrogantes a la luz del 30 aniversario de la Convención de los Derechos del Niño” en Isacovich, P. & Grinberg, J. (Comp.) (2020). *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño : políticas, normativas y prácticas en tensión* (pp. 41-84). José C. Paz: Edunpaz.
- James, A. & James, A. (2004). “Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice” . En: *Jorsen*, vol. 13, n. 4, octubre 2013, pp. 272-275.
- Jans, M. (2004). “Children as Citizens. Towards a contemporary notion of participation” . En: *Childhood*, vol.11, n. 1.

- Jociles, M. I., Franzé, A., & Poveda, D. (Eds.) (2011). “El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos” . En: *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. (pp. 9-36). Madrid: Catarata.
- Kantor, D. (Coord.) (2000). *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*. Buenos Aires: Informe Final.
- Kantor, D. (1987). “Jardín de Infantes el autoritarismo que se filtra” . *Educoo*, N° 6, nov. pp. 50-56.
- Kessler, G. (2002). “Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes” . En: Gayol y Kessler (eds). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation*. Londres: Department for Education and Skills.
- Laerke, A. (1998). “By Means of Remembering” . En: *Anthropology today*, 14(1), pp. 3-7.
- Lahire, B (2006). “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” . En: *Revista de Antropología Social* 37, 2007, N°16. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lahire, B. (2006). “Lógicas prácticas: el “hacer” y el “decir sobre el hacer” ” . En: Lahire, B. *El espíritu sociológico* (pp. 137-155). Buenos Aires: Manantial.
- Lamas, M. I. (2013). “La asignatura ERSA (Estudios de la realidad social argentina): un aporte al estudio de la educación ciudadana en la década del 70 a partir de un libro de texto . I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria” . *II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación*. Neuquén.

- Larkins, C. (2014). “Enacting children’ s citizenship: developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship” . *Childhood*, 21(1), pp. 7-21.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., & Santander-Andrade, C. (2018). “Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía” . En: *Sociedad e Infancias*, 2(0), pp. 147-170. <https://doi.org/10.5209/soci.59474>
- Levinson, B. A. U. (2011). “Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education” . En: *A Companion to the Anthropology of Education*, pp. 279-298. <https://doi.org/10.1002/9781444396713.ch17>
- Liebel, M. (2007). “Paternalismo, participación y protagonismo infantil” . En: Y. Corona Caraveo & M. Eugenia Linares Pontón (Eds.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113-147). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Pehuén Editores: Chile.
- Liebel, M. & Saadi, I. (2012). “La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural” . En: *Desacatos*, vol.39, pp. 123-140.
- Lionetti, L. (2005). “La función republicana de la escuela pública” . En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, pp. 1225-1255.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litichever, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*.

[Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires: FLACSO Argentina].

Litichever, L. (2014). “La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos” , pp. 1-43. <https://doi.org/10.16526/j.cnki.11-4762/tp.2014.11.051>

Litichever, L., & Núñez, P. (2005). “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo: Cultura política en la escuela media” . En: *Última década*, 13(23), pp. 103-130. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362005000200005>

Litichever, L. (2019). “Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos” . En: Núñez P., Litichever L. & Fridman D. (Comp.) *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 145-167). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Llobet, V. & Litichever C. (2009). “La ciudadanía en los programas de atención a niños, niñas y adolescentes” . En: *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Llobet, V. (2011). “Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990” . En: *Kairos*, 15(28), pp. 1-20.

Llobet, V. (2013). “La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en argentina: una reflexión sobre el proceso de transición institucional” . En: *Pensar la infancia desde América Latina : un estado de la cuestión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, pp 209-235.

López, L. E.; Juanolo, F. (2016). “Centros de Actividades Infantiles : políticas educativas en primera persona” . En: *Boletín de Antropología y Educación*

- (9). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social.
- Luquez Sánchez , E. (2014). “La experiencia de escuela nueva en Mendoza” . En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, Rhela.
- Magistris, G. (2013). *Desplazamientos y debates en torno a los derechos desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes*. CLACSO. Recuperado a partir de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140207020945/Magistris.pdf>
[%22%0AReconocimiento-No](#)
- Magistris, G. (2020). “La(s) infancia(s) en la era de los derechos. Balances y desafíos a 30 años de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño” . En: Isacovich, P. & Grinberg, J.(comp) (2020). *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño : políticas, normativas y prácticas en tensión* (pp. 87-119). José C. Paz: Edunpaz.
- Manzano, V. (2011). “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” . En: *Revista Propuesta Educativa*, n. 35, pp. 41-52.
- Marino, J., & Moroni, R. (1999). *Convivencia: un problema clave para la nueva escuela. Tutorías, amonestaciones, vuelta olímpica, consejos de convivencia*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Más Rocha, S. M. (2016). “El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios” . En: *Polifonías Revista de Educación*, Año V, N° 8, pp. 44-7.
- Masschelein, J. (2003). “El alumno y la infancia: A propósito de lo pedagógico” . En: *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), pp. 62.

- Masschelein, J., & Simons, M. (2011). “El odio a la educación pública. la escuela como marca de la democracia” . En: *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. (pp. 305-342). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mead, M. (1993/1928). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.
- Medela, P. (2015). “La educación popular en la Historia Reciente de la Argentina: el caso de la CREAR” . En: XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Mellor, A. (1994). *Finding out about Bullying*. Edimburgo: SCRE.
- Mellor, A (1997). *Bullying at school- Advice for families*. Edimburgo: SCRE.
- Milstein, D. (2009). *La Nacion en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Miño y Davila.
- Milstein, Diana. (2015). Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores. *Espacios en blanco. Serie indagaciones* , 25(1), 193-212. Recuperado en 21 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852015000100012&lng=es&tlng=es.
- Montenegro, H. (2021). *Practicar el barrio. Experiencias infantiles urbanas en la Villa 31 de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Montesinos, M.P., Sinisi, L. & Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Buenos Aires: DINIECE/Ministerio de Educación de la Nación.
- Moosa-Mitha, M. (2005). “A Difference-Centred Alternative to Theorization of Children’ s Citizenship” . <https://doi.org/10.1080/13621020500211354>
- Morales, S. & Magistris, G. (Comp.) (2020). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.

- Morales, S. & Magistris, G. (2020). “Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs polítixs co-protagonistas de la transformación social” . En: Morales, S. & Magistris, G. (Comp.) (2020). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-47). Ciudad Autónoma de Buenos Aires:Editorial Chirimbote.
- Morgade, G. (1997). “Presentación” . En: *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*, pp. 13-30. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo). Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Moroni, R. (2015). *Convivencia, ciudadanía y valores en tiempos de inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken.
- Mouffe, Ch. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Neufeld, M. R. & Thisted, J. A (Comps.) (1999). “*De eso no se habla*” ...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- Neufeld, M. R., & Thisted, J. A. (2004). “Vino viejo en odres nuevos” : acerca de educabilidad y resiliencia. *Cuadernos De antropología Social*, (19). <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4480>
- Neufeld, M. R. (1997). “Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación” . En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, n.17.
- Neufeld, M. R. (2000). “Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro” . En: *IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*.
- Neufeld, M. R. (2011). “Herencias, contextos y debates en la etnografía de la educación” .En: En: Batallán, G y Neufeld, M. R (comp.) *Discusiones sobre*

Infancia y Adolescencia en Antropología. Colección Antropología y Educación. Editorial Biblos, Buenos Aires.

- Novaro, G. (1994). “La participación de los docentes en la definición de las políticas educativas” . En: *Publicar*, año III (4), pp. 33-49.
- Novaro G. (2009). “Palabras desoídas - palabras silenciadas - palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires” . En: *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 34, núm. 1, pp. 47-64. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, P. (2019). “La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil” . En: *Revista Estado y Políticas Públicas*, n. 12, pp. 123-145.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P., y Price, F. (2016). *Pensar y hacer: el oficio del instructor popular en la educación argentina de fines del siglo XIX*. Guaymallén: Qellqasqa.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Revista de Investigación en la Escuela*, 68, pp. 39-50.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60594>
- Otero, E. (2016). “Jóvenes en la agenda legislativa de 2012 y 2013 en Argentina: voto joven, convivencia escolar y centros de estudiantes. ¿Promoción de los derechos de la juventud o respuestas políticas a los reclamos?” . En *Cuadernos del Ciesal*, año 13, número 15, enero-diciembre, pp. 159-173.

- Padawer, A. (1992). *La participación y la asistencia en escuelas de sectores populares*. [Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires].
- Padawer, A., Scarfó, G., Rubinstein, M., & Visintín, M. (2009). “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización” . En: *Intersecciones en antropología*, 10(1), pp. 141-153.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 16(34), pp. 349-375. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200015>
- Padawer, A. (2017). “Las escuelas rurales del siglo XXI: Las lecciones del maestro Luis F. Iglesias” . En: *Anales de la Educación Común*. Provincia de Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Palamidessi, M. I. (1996). “La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular” . En *Educação e realidade*, 21 (2), pp. 191-213.
- Pastorino, H. (2009). *Una crónica histórica del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires. 1978-1998*. [Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Paulín, H. L., & Tomasini, M. (2009). “Los consejos de convivencia: desafíos para la democratización de las relaciones en la escuela secundaria” . En: *Docencia*, (39), pp. 66-76.
- Pierella, M. P. (2006). “Enfoques políticos sobre la niñez en Argentina en los años ochenta y noventa” . En: Carli, S (comp). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (57-81). Buenos Aires: Paidós.

- Picasso, M. (1989). “Viviamos en armonía hasta que llegó Rodrigo” . En Golzman, G. & López, D. (1989). *Atención: maestros trabajando* (pp. 21-25). Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Piemonte, A. (2020). “Infancia , ideología y lucha de clases : las prácticas culturales del Partido Comunista de la Argentina entre los niños en los años veinte” . En: *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 20, pp. 1-15. <https://doi.org/10.24215/2314257Xe128>
- Ponce de Arnold, J. (1914). “Gobierno propio escolar” . En: *El Monitor de la Educación Común*, Tomo L, Año 32 (500), pp. 212-214. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150849&num_img=00150849_0212-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas, hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión” . En: Puiggrós, A. (Dir). *Escuela, democracia y orden (191-1943)* (pp. 15-97). Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). *Escuela, democracia y orden (191-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación : breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Pupavac, V. (2001). “Misanthropy without borders: The international children’ s rights regime” . En: *Disasters*, 25(2), pp. 95-112. <https://doi.org/10.1111/1467-7717.00164>

- Rancière, J. (1988). “Ecole, production, égalité” . En: X. Renou (Ed.) *L’ école contre la démocratie* (pp.79-96). Paris:Edilig.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2006). *Odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Retamozo Benitez, M. (2009). “Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social” . En: *Revista Mexicana de Ciencias Sociales y Políticas*, Vol. LI, N. 206, pp. 69-91. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Revista Educoo. Por una educación alternativa* (1991). 8, p. 88.
- Rockwell, E, (1996). “Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico” . En: Levison, B.A.; Foley, D. E. & Holland, D. C. (eds) *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. State University of New York Press: Albany.
- Rockwell, E. (1995). *La Escuela Cotidiana. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. México: Fondo de Cultura económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?” . En: *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-52). Buenos Aires: Biblos.

- Rockwell, E. (2001). “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina” . En: *Cuadernos de Antropología Social N°13*, Año 2001. Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rockwell, E. (2010). “Tres planos para el estudio de las culturas escolares” . En: Elichiry, N. E. (Coord.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Rockwell, E. (2018a). “Repensando institución: una lectura de Gramsci” . En *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. (2018b). “Resistencia en el aula. Entre el fracaso y la indignación” . En: Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez Bustamante, L. (2017). “La democracia en el espacio escolar: procesos de participación y formación ciudadana en una escuela primaria de la C.A.B.A.” . En: *IX Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Rodríguez Bustamante, L. (2018). “Los/as niñxs/as en la gestión del espacio escolar: experiencias de participación estudiantil en escuelas primarias de la C.A.B.A” , presentada en las *V Jornadas de Estudios sobre Infancia*, del 15 al 18 de Agosto de 2018.
- Rodríguez Bustamante, L. (2019). “¿Cómo se piensan e imaginan los/as niñxs/as en su ciudad?: procesos de apropiación y participación ciudadana en un Programa de participación infantil” , presentada en XIII Reunión de Antropología do Mercosul, Porto Alegre (RS).
- Rodríguez Bustamante, L. (2020). “Participación de los/as niñxs/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones” . En: *RUNA, Archivo*

Para Las Ciencias Del Hombre, 41(1), pp. 183-198.

<https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6280>

- Rodríguez Bustamante, L. (2021). “El autogobierno escolar y los tribunales infantiles: una experiencia de co-gobierno escolar en la conformación del sistema educativo en Argentina” . En: *XII Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de La Plata (en actas).
- Rodríguez, R. M. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Antrophos.
- Rofman, A. & Foglia, C. (2015). “La participación ciudadana local en la historia argentina reciente (de los ‘90 a la actualidad): asistencia , movilización , institucionalización” , *Revista Estado y Políticas Públicas*, N° 5, 2015, pp. 41-61.
- Roig, A. (2009). *Mendoza en sus letras y sus ideas*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rose, N. (2003). “Identidad, genealogía, historia” . En: Hll, S., Du Gay, P. (Eds.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 251-259). Buenos Aires: Amorrortu.
- Roseberry, W. (2002). “Hegemonía y lenguaje contencioso” . En: *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. Gilbert, J y Nugent, D. (Comp.) (pp. 213-226). México: Ediciones Era.
- Rúa y Hirsch (2011). “Apropiaciones locales de las políticas de obligatoriedad escolar: entre el derecho a la educación y la cotidianeidad escolar.” En: *Antropología y Crisis Global. Desafíos para una interpretación desde el sur*. Comp: A. Villafañe y L. Adad. (Ed.). Tandil. UNiCen.
- Rúa, M. (2014). “*Un análisis antropológico de las prácticas de conocimiento. La producción social de las prácticas de escritura en un 1º grado de la Educación*”

Primaria en el Conurbano Bonaerense” . [Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires].

Ruggiero, M.L. (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela: cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

S/N (1929). “Un comentario y una llamada de atención” . En: *Ensayos*, Año 1 (8 y 9), pp. 3-4.

Samar, E. (2016). *Encuentros: historias de luchas, desvelos y preguntas en la escuela pública*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Viviana Ayelen Herrero.

Santillán, L. & Novaro, G. (2017). Organizaciones populares, niñez y educación. Un estudio en centros sociales barriales y asociaciones de migrantes. En: Novaro, G., Santillan, L., Padawer A., y Cerletti, L. *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación: experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.

Santillán, L. (2012). “La experiencia escolar y la escuela en el contexto de la transformación” e “Introducción” . En: *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Santillán, L. (2019). “Nuestro norte son los niñxs” . Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires” . En: *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 40(2), pp. 57-73. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i2.6282>

Save the Children (1996). *Children’ s Participation Pack*. Save the Children.

Scarfó, G. F. (2010). “Tensiones en torno a la relación entre niñxs , jóvenes adolescentes y trabajo. Un estudio antropológico en el seno de dos movimientos sociales” . En: *Revista Margen*, N.º 57, pp. 1-11.

- Scarfó, G. F. (2018). Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Schuch, P. (2006). “Direitos e sensibilidades: uma etnograia das practicas de justicia da infanta e juventude” . En: *Antropologia e direitos humanos* , vol. 4. Florianópolis: Nova Letra.
- Shabel, P. N. (2016). “Venimos a jugar y a luchar. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales.” En: *Revista Lúdicamente*, Vol. 5, N° 10, Octubre, Buenos Aires.
- Shabel, P. (2018). “*Estamos luchando por lo nuestro*” . *Construcciones de conocimiento sobre la política de niños y niñas en organizaciones sociales*. [Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires].
- Shabel, P. (2020). “Con ternura venceremos” . Organizaciones sociales en lucha por la infancia digna en Argentina (1983-2015)” . En: Morales, S. & Magistris, G. (comp) (2020). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 79-104). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.
- Shier, H. (Ed.) (1996). *Giving Children a Voice*. Camden Social Services.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), pp. 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Siede, I. (2007). “Normas, libertad y autonomía” . En: *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad*. Programa de Capacitación Multimedial.
- Siede, I. (2007). *La educación política : Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (2007). “Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática” . En A. Camou, C. Tortti & A. Viguera (Eds.) *La Argentina democrática: los años y los libros* (pp. 307-334). Buenos Aires: Prometeo.

- Southwell, M. & Higuera Rubio, D. (2017). “Jóvenes y formas de lo político en las escuelas secundarias argentinas” . En: *Memoria Académica*, pp. 27-53.. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10758/pr.10758.pdf
- Stoll, D. (1997). “To Whom Should we Listen? Human Rights Activism in Two Guatemalan Land Disputes” . En: *Human Rights, Culture and Context. Anthropological Perspectives*. London: Pluto Press.
- Sús, M. C. (2005). “Convivencia o Disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?” . En: *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), pp. 983-1004. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662005000400983&lng=es&tlng=es.
- Szulc, A., Hecht, A. C., Hernandez, M. C, Leavy, P., Varela, M., Verón, L., Enriz, N. & Hellemeyer, M. (2009). “La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología” . En: *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Buenos Aires.
- Szulc, A. (2019). “Más allá de la agencia y las culturas infantiles Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche” . En: *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 40(1), p. 21. DOI:10.34096/runa.v40i1.5360
- Szulc, A. & C. Cohn (2012). “Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina” . En: *AnthropoChildren. Ethnographic Perspectives in Children & Childhood*, n. 1. Disponible en: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=427>
- Szulc, A., Villalta, C. & Bittencourt Ribeiro, F. (2019). “Entre experiencias y tramas institucionales. niños, niñas, adolescentes y familias en perspectivas etnográficas” . En: *Runa*, 40(2), pp. 7-16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1808/180862611001>

- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Hachette.
- Terigi, F. (1991). “El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino” . En: Puiggrós, A. (Dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Terigi, F. & Arata, N. (2011). “Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia” . En: Vergara, C.N. *Pedagogía y revolución: escritos escogidos* (pp. 11-36). La Plata: UNIPE.
- Tiramonti, M. G. (1993). “Nuevos modelos de gestión educativa: El caso de los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires” . En: *Propuesta Educativa* (9), pp. 36-49.
- Tonucci, F. (1996). *La Ciudad de los Niñxs. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.
- Tonucci, F., Renzi, D. & Prisco, A. (2011). *El consejo de los niñxs*. Buenos Aires: Losada.
- Treseder P. (1997). *Empowering Children and Young People*. London: Save the Children.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). “Educación y participación social de la infancia” . En: *Sociedad educadora*, Vol. 26.
- Ureña, E. (1988). “Krause y la educación” . En *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 4(7), pp. 149-162.
- Van Bueren, G. (2011). “Multigenerational Citizenship: The Importance of Recognizing Children as National and International Citizens” . En: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 633 (1), p. 30.
- Varela, J. (1991). “El triunfo de las pedagogías psicológicas” . En *Cuadernos de Pedagogía*, n°198, Madrid.

- Varela, J. Y Álvarez Uria, F.(1997) *Genealogía y sociología*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Vergara, C. N. (1886a). “Reglamento Interno para Escuelas de la Capital” . En: *La Educación*, Año 1, n. 1, pp. 140-141. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00002597&mon=0>
- Vergara, C. N. (1886b). “La libertad y la educación” . En: *La educación*, Año 1, pp. 1-24. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00002597&mon=0>
- Vergara, C. N. (1909). *Principios del gobierno escolar*. Buenos Aires: El Arte Est. Tip. José Sorrentino.
- Vergara, C. N. (1914). “Una iniciativa del Distrito Escolar XII” . En *El Monitor de la Educación Común*, Tomo L, Año 32 (500), pp. 209-211. Recuperado de www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150849&num_img=209&num_fin=211
- Vergara, C. N. (2011). *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*. La Plata: UNIPE.
- Vergara Estévez, J. & Martín Menéndez, A. (2017). *Pensar la educación desde Friedman a Dewey*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). “Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso” . En: *Psicoperspectivas*, 14(1), pp. 55-65. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-544>
- Vergara, C. (2011). *Pedagogía y revolución: escritos escogidos / Carlos Vergara; con presentación de Flavia Terigi y Nicolás Arata*. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Vergara, C. (1913). *Nuevo mundo moral*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

- Vergara, C. (1916). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Vergara, C. (1899). *Educación Republicana*. Santa Fe: Imprenta, Litografía y encuadernación J. Benapores .
- Vergara, C. (1911). *Revolución Pacífica*. Buenos Aires: Talleres gráficos de Juan Perrotti.
- Villalta, C. (2010). “La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales” . En: *Estudios en Antropología Social*, 1(2), pp. 81-99.
- Willow C. (1997). *Hear! Hear! Promoting Children and Young People’ s Democratic Participation in Local Government*. London: Local Government Information Unit.
- Ziperovich, R. (1992). “Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de santa fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930” . En: Puiggrós, A. (1992) (dir). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

Fuentes consultadas y citadas:

- Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). 1989. Convención sobre los derechos del niño.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria (1986). Buenos Aires: Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica (2002) dirigido por Silvia Mendoza. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Decreto Provincial de autorización a la Creación de Consejos de Escuela N° 4182/1988.

Ley N° 223/1999, de 5 de agosto de 1999, de Sistema Escolar de Convivencia.
Reglamentación: Decreto N° 1.400/001 del 19/09/2001 y su modificación Decreto N° 998/008 del 08/08/2008. *BOCBA* N° 1283 del 25 de septiembre 09 de 2001. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley N° 5.758, de 7 de diciembre de 2016, de Prevención y Erradicación de Toda Forma de Acoso u Hostigamiento Escolar. *BOCBA* N° 5040 del 4 de enero de 2017. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley N° 6.892/2013, de 11 de septiembre de 2013, de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas. *Boletín Oficial*. 4 de octubre de 2013. Honorable Congreso de la Nación Argentina.

Ley N° 10.903/ 1919, de 29 de septiembre de 1919, de Patronato de Menores de Jurisdicción Nacional y Provincial. *Boletín Oficial*. 27 de octubre de 1919.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006, de 14 de diciembre de 2006. Congreso de la Nación Argentina.

Ley Federal de Educación N° 24.195/1993, de 14 de abril de 1993. Congreso de la Nación Argentina. 29 de abril de 1993.

Ley Nacional N° 26.061, de 28 de septiembre de 2005, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. *Boletín Oficial*. 26 de octubre de 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2016). *Programa Construyendo Convivencia*.