



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)
Atribución-NonComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Derecho de las adolescencias a participar en las escuelas
Experiencias de intervención en la periferia del Partido de General Pueyrredon, Argentina
María Eugenia Labrunée, María Paula Laure
Extensión en Red, (15), e046, experiencias, 2024
ISSN 1852-9569 | <https://doi.org/10.24215/18529569e046>
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Derecho de las adolescencias a participar en las escuelas

Experiencias de intervención en la periferia del Partido de General Pueyrredon, Argentina

Rights of Adolescents to Participate in Schools. Experiences of Intervention
on the Periphery of the Partido of General Pueyrredon, Argentina

María Eugenia Labrunée¹

melabrun@mdp.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-7628-0446>

María Paula Laure²

parapau74@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-1622-7858>

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata | Argentina
² Investigadora independiente | Argentina

Resumen

En el trabajo se sistematiza una intervención en territorio cuyo objetivo fue aportar a la construcción de ciudadanía y favorecer la democratización del espacio escolar, como uno de los ámbitos de interacción de niñeces y adolescencias. La experiencia fue diseñada por el Consejo Local de Niñeces y Adolescencias del Partido de General Pueyrredon (Buenos Aires, Argentina) e implementada durante 2022 en dos escuelas secundarias de la periferia del distrito. Mediante el dictado de talleres, se buscó propiciar discusiones sobre distintas formas/estrategias de participación y de resolución de conflictos donde las adolescencias se posicionen como sujetos políticos.

Palabras clave

jóvenes, ciudadanía, nivel secundario, General Pueyrredon

Abstract

The work systematizes an intervention in the territory, whose objective was to contribute to the construction of citizenship and promote the democratization of the school space, as one of the areas of interaction between childhood and adolescence. The experience was designed by the Local Council for Children and Adolescents of the Partido of General Pueyrredon (Buenos Aires, Argentina) during 2022. Through workshops in two secondary schools on the periphery of the district, discussions were promoted about different forms/strategies of participation and conflict resolution where children are positioned as political subjects.

Keywords

youth, citizenship, secondary level, General Pueyrredon

Recibido 18/03/24 | Aceptado 03/06/24 | Publicado 16/07/24

Introducción

En este trabajo¹ se sistematiza una experiencia de extensión universitaria desarrollada por un equipo de docentes universitarias y representantes de organizaciones sociales e institucionales que participan en el Consejo Local de Niñeces y Adolescencias (CLN) del Partido de General Pueyrredon (Buenos Aires, Argentina), en articulación con los Centros de Extensión Universitaria de la Zona Oeste Rural y de Batán, dependientes de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). El trabajo conjunto entre el CLN y la UNMDP, en el marco de actividades de extensión avaladas por la universidad, ha sido el modo de formalizar distintas experiencias y acciones, tanto formativas como de difusión, y a permitido su financiamiento.²

En el caso de esta intervención, su objetivo fue aportar a una mayor democratización y diversidad cultural en las prácticas de convivencia escolar en dos Escuelas de Educación Secundaria (EES): la EES 43, ubicada en Estación Chapadmalal, y la EES 68, ubicada en Laguna de los Padres, ambas pertenecientes al cinturón frutihortícola del Partido. El diseño de la estrategia, planteada como encuentros con estudiantes, docentes y familias, se realizó junto con referentes institucionales y contempló aspectos advertidos e intervenidos desde el ámbito educativo pre y pos pandemia para definir el tema abordado por la experiencia: el rol de la escuela en la organización social del cuidado, el padecimiento subjetivo, la desvinculación escolar y los conflictos intra e inter generacionales (Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE, 2022a).

También se tuvieron en cuenta las características sociocomunitarias que son propias de cada territorio y aquellas que son compartidas como sucede con la horticultura, principal actividad económica que imprime en la población pautas y formas de organización del trabajo que impactan directamente en las estructuras y en las dinámicas familiares, y que afectan la socialización y las expectativas de niñeces y adolescencias. Asimismo, se atendió la predominancia de flujos migratorios, sobre todo de Bolivia, y la distancia y la ubicación geográfica, condiciones que dificultan la accesibilidad a recursos y a servicios, y que generan, en consecuencia, vulneración de derechos (Labrunée & Dahul, 2016).

En el diagnóstico consensuado se observa a la escuela como un espacio con problemáticas que invitan a una revisión permanente de los vínculos intra e inter generacionales y donde se reflejan e impactan indicadores de una conflictividad social mayor. En la vuelta a la presencialidad, la escuela se enfrentó al desafío de refundarse, lo que implica el reconocimiento de sus estudiantes como sujetos plenos de derechos y como actores

dentro de la organización social del cuidado. De ahí la necesidad de reconstruir consensos y aceptar disensos, de indagar en las experiencias particulares, de revisar las trayectorias que han perpetuado procesos de exclusión, de evitar injusticias y de recomponer la confianza en la institución educativa.

En los encuentros, realizados mediante la modalidad taller, se llevaron a cabo intercambios dialógicos sobre diferentes estrategias de participación de las niñas y las adolescencias en la resolución de conflictos. La propuesta fue recuperar experiencias que los/as consideren como sujetos políticos, partícipes de las decisiones que se toman en el ámbito escolar y que afectan, dinamizan o controlan la convivencia escolar.

El diseño, la ejecución y la evaluación de la actividad se realizaron en forma interdisciplinaria, con perspectiva de género y enfoque de derechos, y con apoyo en las pedagogías de la memoria, la liberación, la ternura y el cuidado (Sousa Santos, 2009, 2010; Cussianovich, 2009, entre otros). En todo momento, se buscó dinamizar la participación de las niñas y las adolescencias para reformular y para evitar los sesgos adultocentristas, verticalistas o hegemónicos del sistema (Morales & Magistris, 2019).

Elegidos los territorios y las escuelas, durante agosto de 2022, se organizaron reuniones para socializar la actividad y para generar acuerdos con directivos, con integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE)³ y con coordinadores/as de los Centros de Extensión Universitaria (CEU).⁴ Estos encuentros permitieron arribar a un diagnóstico situacional y compartir objetivos, enfoques y metodologías de trabajo.

Marcos conceptuales y definiciones que enmarcan la intervención y la sistematización

Los contenidos abordados, que fueron problematizados durante 2022 en la comisión de educación del Consejo Local, versan sobre la hegemonía del adultocentrismo y su necesaria deconstrucción, el rol de la escuela como espacio de cuidado de niñas y adolescencias y de ejercicio de derechos humanos, las múltiples formas de ser niño y adolescente, y la importancia de acompañar y de fortalecer instancias tendientes a su protagonismo político.

Cuando se hace referencia a adultocentrismos se adoptan los planteos y las definiciones que evidencian que se trata de la relación social basada en los/as adultos, construida históricamente en los procesos económicos, culturales y políticos de un sistema patriarcal y, por ello, arraigada en los imaginarios sociales⁵ (Magistris & Morales, 2021; Morales

& Magistris, 2019, 2021; Duarte Quapper, 2012). Como posicionamiento ético y político, se asume que los conflictos que generan esos vínculos asimétricos reproducen autoritarismos y desigualdades.

La escuela, en tanto, se reconoce como una institución que mediante sus dispositivos pedagógicos aportó a la cristalización de ese dominio sobre las niñeces –no sola, sino junto con otras instituciones– para el desarrollo de la burguesía industrial. De esta manera, se ha justificado que sean negadas como sujetos pensantes que co-construyen la sociedad y la historia, y que sean coartadas sus voluntades, muchas veces, de formas violentas. En este sentido, se retoma el desarrollo de Lucía Rodríguez Bustamante (2020) y su reflexión acerca de que si bien la escuela mantiene el objetivo de una formación ciudadana democrática lo hace mediante un paradigma de niño/a de otro espacio y de otro tiempo, con sentidos naturalizados respecto a la participación, actualmente, en tensión con los nuevos paradigmas.

Por otra parte, se traen, necesariamente, las críticas a la «representación hegemónica de lo niño» como simple preparación para constituirse en personas adultas y con un lente eurocéntrico, para comprender y para intervenir en espacios concretos, ubicados en un territorio y en un contexto económico y social determinado (Morales & Magistris, 2019, Barna, 2012). Si bien la Convención sobre los Derechos del Niño habilita a niños/as y a adolescentes a ejercer el derecho a exigir sus derechos, su adopción por los países del Sur Global se mantiene funcional al proceso de colonización que plantea Mandred Liebel (2019). La hegemonía en los modos de entender a las niñeces de la Convención ha anulado a las niñeces que se apartan de ese modelo y ha inspirado intervenciones y políticas tendientes a normalizarlas y a controlarlas. La Convención hace referencia a derechos de participación pero en forma limitada o restringida, sin que implique un protagonismo por parte de las niñeces, lo cual ofrece un marco acotado o incompleto para definir categorías analíticas de experiencias reales. Resulta, entonces, más pregnante el paradigma de protección por sobre la emancipación y la participación (Morales & Magistris, 2019).

Diferentes autores aportan elementos para desarmar esta mirada (Liebel, 2019; Morales & Magistris, 2019, 2021), trayendo a aquellos pensadores y pedagogos que desde el siglo XIX posicionan en igualdad de derechos a las niñeces y a las personas adultas, reivindican una participación activa de las primeras en la sociedad, y proponen alternativas pedagógicas antiautoritarias que priorizan los intereses de las niñeces y propenden a su libertad y a su autonomía.

Asimismo, se sigue a Erika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez (2003), cuando refieren que participar es tomar parte, compartir decisiones sobre la propia vida y sobre la sociedad en la cual vivimos. Es un derecho con historia y, a la vez, un instrumento para lograr otros derechos, fundamentalmente, como actor social y para la construcción de la propia identidad. Cuando se da de forma activa, asegura el reconocimiento de la dignidad y afianza una conciencia de igualdad.

En la propuesta que se sistematiza, se consideró relevante recuperar la normativa que encuadra, que sostiene y que habilita la participación estudiantil, así como aquella que contribuye a garantizar la convivencia escolar. Para ello, se retomaron la [Ley 14.581 de Centros de Estudiantes de la Provincia de Buenos Aires](#) (2013) y las comunicaciones emanadas de la [Dirección General de Cultura y Educación](#) (2009, 2017, 2022a y 2022b), tanto de nivel secundario como de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. En los fundamentos dados por la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2013) para la sanción de la Ley de Centros de Estudiantes, se promueve la creación de organismos de representación estudiantil bajo la forma de Centros de Estudiantes (CE) y se referencia la importancia de reconocer a adolescentes y a jóvenes como sujetos de derechos y de garantizar el derecho a organizarse en defensa de sus propios intereses sin que otros les representen.

Es necesario señalar que al momento de llevar a cabo esta propuesta se encontraba vigente la Resolución 1709 (DGCyE, 2009), que establecía la implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y su marco conceptual, así como las pautas para la conformación y el funcionamiento de los Consejos Institucionales de Convivencia (CIC). Esa Resolución constituyó una norma orientada con sentido pedagógico que posibilitó la reflexión, la conformación de sujetos críticos y la concepción de los/as jóvenes como sujetos de derecho. En 2023, fue derogada por la Resolución 1235 (DGCyE, 2023), la cual resultó de su necesaria actualización conforme a la transversalidad de la Educación Sexual Integral (ESI), el enfoque de la cultura digital y la ciudadanía digital.⁶

Estas normativas dan cuenta de los avances del Estado hacia una lógica promotora del ejercicio de la ciudadanía y de la conformación de espacios de organización estudiantil en las escuelas, con potencial para su empoderamiento en el nivel secundario. En la propuesta implementada, se desarrollaron las herramientas que ponen a disposición tanto los AIC como los CIC, entendiendo que su conocimiento es un paso previo que estimula y que promueve el ejercicio del derecho a la participación.

Como se expone luego, la actividad desarrollada y el precedente recorrido conceptual obligan a revisar críticamente la estrategia de dar cuenta y de poner a disposición las normativas y las herramientas generadas desde el Estado, considerando las líneas expuestas por Alfageme, Cantos y Martínez (2003) y los resultados de investigaciones como la de Marina Larrondo (2017) sobre la participación de los/as jóvenes en escuelas secundarias.

Estrategias pedagógicas instrumentadas en los encuentros

Los encuentros se llevaron a cabo en forma presencial en el turno tarde,⁷ durante septiembre, octubre y noviembre de 2022. La convocatoria se realizó por cuaderno de comunicaciones y por redes sociales institucionales, y estuvo dirigida a estudiantes –de todos los años y cursos–, a docentes y a familias. Sus edades oscilaron entre los 11 y los 17 años y se trató de delegados/as y subdelegados/as de cada curso, elegidos por sus compañeros/as.

La selección de las escuelas respondió a los siguientes criterios:

- Entorno geográfico (ambas pertenecen al cinturón frutihortícola del Partido de General Pueyrredon).
- Actividad económico-laboral del grupo familiar (en ambas escuelas, la mayor parte de las familias están vinculadas a la agricultura).
- Composición de la matrícula en cuanto a flujos migratorios (ambas presentan un alto porcentaje de estudiantes de las comunidades boliviana y paraguaya, y de provincias del norte y del litoral argentino).
- Relación con un CEU (ambas están vinculadas con un Centro de Extensión, lo que permitió realizar la actividad de extensión como «Inter CEU» y contar con la participación y el acompañamiento de los centros).

La duración de los talleres fue de dos horas y el encuentro de cierre se extendió a tres horas. Respecto de este último, debido a que las comisiones de educación y de participación protagónica del CLN estaban trabajando en otras instituciones educativas sobre temas comunes y complementarios, el cierre de los talleres se propuso como una oportunidad para generar un encuentro intercolegial en el que se buscó priorizar la escucha activa y la circulación de la palabra en clave de participación estudiantil protagónica.

En cada escuela, se planificó una sucesión de encuentros, con contenidos y con objetivos concretos:

- Primer encuentro: se inició con la presentación de la actividad y de la tarea/misión del CLN y continuó con la realización de un trabajo grupal a partir de la siguiente frase/mito disparadora: «En la secundaria, les chiques se aburren, no respetan nada, no les interesa nada y por eso no participan». Luego del intercambio de opiniones, se realizó un plenario general para la puesta en común y el armado colectivo de una nube de palabras orientada a construir en forma colectiva un concepto de participación. Al finalizar, se los/as instó a pensar junto con sus pares propuestas de participación.
- Segundo encuentro: tras retomar lo trabajado en la instancia anterior, se involucró a los/as estudiantes con las normativas vigentes sobre los AIC, CIC y CE, y se dialogó en conjunto. Luego, los/as adolescentes expusieron ideas y necesidades, y se los/as acompañó con orientaciones acerca de posibles procesos de organización estudiantil para el logro de objetivos concretos y a corto plazo.
- Tercer encuentro: con el aporte de trabajadores/as de la Secretaría de Cultura Municipal, se buscó potenciar la motivación y la apertura a nuevos pensamientos y sentimientos de los/as adolescentes mediante la elección de un lugar/espacio convocante y atractivo que, además, representara una experiencia en sí. Para esto, se eligió el Teatro Auditorium.⁸ La actividad inició con carteles que contenían frases estigmatizantes surgidas en los encuentros anteriores y con la exposición de representantes de la Federación de Estudiantes Secundarios (FES). A continuación, se desarrolló el juego de las cuatro esquinas, donde, ante preguntas (primero, expuestas por el equipo y, luego, por los/as convocados/as), cada quien debía ubicarse, de acuerdo a su respuesta, bajo la indicación: Muchas veces / Pocas veces / Siempre / Nunca [Imágenes 1 y 2].

Este último encuentro fue planificado junto con el equipo de otra comisión del CLN que trabajó con estudiantes de la EES 6 y la EES 54 en un proyecto con objetivos compatibles.

En ambas escuelas, hubo escasa participación del personal docente y no docente, en tanto que las familias no fueron convocadas.⁹ En la EES 68, del primer encuentro participaron 25 estudiantes, y sobre el cierre se sumaron dos preceptores, la secretaria y la directora; del segundo, participaron 30 estudiantes y dos docentes (una del turno mañana y otra ex docente y miembro actual de la cooperadora). En la EES 43 solo pudo realizarse un encuentro del que solo participaron estudiantes (aproximadamente, 50 jóvenes). El segundo no pudo concretarse por superposición con actividades planificadas por la escuela. Al tercer

encuentro, que se llevó a cabo en la última semana de noviembre, asistieron 26 estudiantes de la EES 68 y seis estudiantes de la EES 43, además de otro grupo de adolescentes de la EES 6 y la EES 54.



Imágenes 1 y 2 | Momentos del encuentro final de la intervención realizado en el Teatro Auditorium de la ciudad de Mar del Plata (Buenos Aires, Argentina). Fuente: registro propio (2022)

Resultados y aprendizajes

En lo que sigue, se presenta la sistematización de la experiencia. Por un lado, se hace referencia a cómo visualizan las niñeces y adolescencias el cumplimiento de su derecho a ser escuchadas activamente y a participar en forma protagónica de los espacios escolares en los que conviven, teniendo en cuenta el contexto económico y social. Por otro lado, la interacción en el marco de los talleres permite advertir cuán difundidas están las normativas gestadas desde la DGCyE para garantizar los derechos del estudiantado y, a su vez, para evidenciar su pertinencia en el abordaje de las problemáticas concretas que se presentan en estos espacios.

También se ofrece un análisis acerca de las perspectivas y las miradas conceptuales respecto a las niñeces y adolescencias que reflejaron las personas adultas que cotidianamente las acompañan en las escuelas, a fin de problematizar si sus acciones resultan facilitadoras u obstaculizadoras para el ejercicio de derechos y para asegurar una buena convivencia escolar.

En cada encuentro se logró una activa participación de los/as estudiantes, incluso pese a haber advertido, en un principio, que presentarían escasa práctica para exponer sus pareceres, lo cual se traducía en dificultades en la oralidad por timidez ante personas desconocidas. En los escritos que elaboraron sobre el final de la primera jornada, dieron cuenta de sentirse inhibidos, de tener vergüenza o cierto temor a expresarse y a participar. Cabe preguntarse, entonces, ¿cuán oprimidas y colonizadas se mantienen estas niñeces? ¿Cuán vigentes y arraigados se encuentran los sistemas patriarcales que generan vínculos intergeneracionales desiguales y que instan a que las niñeces no digan, a que sientan que no deben decir o a que crean que no tienen nada interesante para decir? La experiencia permite observar que este grupo etario ha visto reducida su capacidad de exponer las propias demandas y necesidades, «en razón de su (escaso) poder histórico acumulado» (Morales & Magistris, 2021, p. 16).

Cuando se analiza el contexto social y económico en el cual crecen estas niñeces, se encuentran coincidencias con una historia de procesos productivos, económicos y de organización del trabajo instalados y naturalizados en el territorio. La horticultura y la producción de ladrillos –actividades predominantes en dichos territorios– mantienen formas de contratación y de retribuciones con marcas de desigualdad, de dominación y de opresión sobre los/as trabajadores/as y sus familias. Si bien se atribuye a una cuestión cultural («siempre se hizo así»), relacionada con tradiciones de la población boliviana que tiene en estas actividades una alta representatividad, lo cierto es que resulta conveniente al sistema capitalista y por ello se perpetúa (Labrunée & Dahul, 2016).

Cuando se habilitó un espacio de confianza mayor, se puso en evidencia la necesidad de los/as adolescentes de poner en palabras sus sentires y de ser escuchados/as, tanto por sus pares como por personas adultas. En una nube de palabras generada por los/as estudiantes, podían leerse expresiones o deseos vinculados a «Dar ideas y no quedarse en silencio», «Hablar y ser escuchados», «Tener más reuniones para conversar»... [Imágenes 3 y 4]. Se hicieron visibles conflictos vinculados a padecimientos subjetivos, generalmente, manifestados como situaciones de *bullying* o de discriminación. En este sentido, fue contundente el reclamo y la necesidad de contar con profesionales en el área de salud mental. También aparecieron disconformidades ante los obstáculos para la recreación y el juego durante los recreos.



Imágenes 3 y 4 | Nubes de palabras generada por los/as estudiantes en los encuentros.
Fuente: registro propio (2022)

En el último encuentro, realizado en el Teatro Auditorium, resultó gratificante que se apropiaran espontáneamente del juego de las cuatro esquinas, tomando el micrófono y generando ellos/as mismos/as las preguntas. Pudo advertirse cuán movilizante a nivel subjetivo resultó esta actividad para los/as adolescentes, quienes manifestaron sentirse representados/as en los decires de sus pares.

La escasa participación estudiantil

La realización de los talleres da cuenta de las escasas experiencias de participación estudiantil. Ante la pregunta sobre qué implica participar, en una primera interacción, las respuestas se relacionaron con interactuar con los/as docentes durante las clases, atendiendo a preguntas sobre contenidos académicos. Una vez que fue posible ampliar esa mirada –en una aproximación bastante intuitiva del equipo extensionista a la síntesis de Alfageme, Cantos & Martínez (2003)–, las experiencias resultaban muy escasas y con diferencias entre turnos de la misma escuela.

Según manifestaron los/as estudiantes, en el turno mañana se dan dinámicas que parecieran ser más promisorias respecto a las del turno tarde, lo que se vincularía al acompañamiento de determinadas personas adultas que trabajan en dicho turno, algunas de las cuales estuvieron presentes en uno de los talleres. En la ESS 68, los espacios para la participación, sean físicos o simbólicos, resultan ser dispares y ello estaría naturalizado por la mayoría de los actores. La diferenciación entre los turnos implica, entre otras cosas, la construcción en el imaginario estudiantil de una suerte de segundo puesto, de un lugar que no elegirían pero que les toca. Aún quedarían resabios de aquellas viejas costumbres según las cuales el turno tarde es habitado por quienes no promueven de año o se portan mal.

En tanto, muchos/as estudiantes coincidieron en que su falta de participación en diferentes espacios se relaciona con el hecho de no haber sido convocados/as. Frente a esto, su posición fue no participar, lo que muestra una pasividad coherente con los procesos referenciados.

El desconocimiento sobre las normativas institucionales

Respecto de las normativas institucionales que amparan sus derechos y de los instrumentos para llevar a cabo prácticas de participación protagónica, se identificó un generalizado desconocimiento. Durante y con posterioridad al desarrollo de los talleres, quienes implementaron la actividad reconocieron que, si bien es importante dar a conocer las iniciativas y las estrategias delineadas desde la DGyE para ampliar los espacios de participación estudiantil, es necesario instar a que los modos y los mecanismos para ejercer este derecho sean pensados y delineados desde la propia población escolar, considerando sus vivencias y sus subjetividades como estudiantes de una escuela en particular. De lo contrario, se continua cometiendo el mismo error: mantener el carácter adultista en las formas de interacción y en las vinculaciones entre pares y entre generaciones (Morales & Magistris, 2019).

Al respecto, resulta pertinente traer el estudio en el que Larrondo (2017) plantea diferentes experiencias escolares relacionadas con la participación juvenil en las escuelas. La autora visualiza la potencialidad de las herramientas reguladas desde el Estado, pero advierte sobre algunas dinámicas de funcionamiento con preeminencia de lógicas adultistas, que colonizan e, incluso, redireccionan las participaciones, lo que reduce o neutraliza, por un lado, las tensiones en los vínculos intergeneracionales y, por el otro, las autonomías para generar demandas, identidades o intereses. En este sentido, Larrondo (2017) entiende que se trata de estrategias conscientes de los equipos con autoridad en las escuelas.

La mirada adulta

Durante las visitas realizadas a los espacios escolares, se escucharon pareceres y comentarios de docentes respecto a que talleres como los ofrecidos por esta experiencia generaban desorden entre los/as estudiantes, tiempos adicionales e incomodidades para el trabajo cotidiano.¹⁰ En línea con lo que sostienen Alfageme, Cantos y Martínez (2003), es notable cómo continúa presente en ciertos docentes y trabajadores de la educación la mirada hacia los/as estudiantes «como indómitos, conflictivos o victimizados, e incluso, como seres peligrosos», y se mantiene la desconfianza hacia prácticas participativas.

Tal como indica Rodríguez Bustamante (2020), las experiencias de participación implican movimientos en los roles tradicionales del docente, lo que genera desconcierto. En el mismo sentido, Santiago Morales y Gabriela Magistris (2021), en su recorrido por el pensamiento de Friere, señalan que la propia curiosidad de les niños requiere de atención aun cuando resulten inoportunos el momento, las formas y el contexto de las preguntas. No obstante, esto resulta abrumador para les adultos en sus roles establecidos y, por, ello suele evitarse.

En las palabras/frases expuestas por los/as adolescentes, se repite con fuerza el deseo de exponer sus ideas y de sentirse escuchados/as. Esto permitió verificar rigideces por parte de las personas adultas que dificultan y que limitan la oportunidad de expresión y de participación activa en la vida escolar. En la experiencia, estas situaciones se observaron en acciones que involucraban, especialmente, a estudiantes con personalidades más disruptivas. Incluso, sin que hubieran generado algún tipo de disturbio, sus docentes los/as instaban a no participar de los talleres para «que no molestaran».

Estas sanciones punitivas y excluyentes ante situaciones de conflicto están naturalizadas por los/as propios/as estudiantes. La estrategia de sacar, de reducir la interacción, se reiteraba en sus menciones ante las consultas sobre cómo, en un marco de participación activa, pensarían sus propias intervenciones frente a conflictos escolares. Al respecto, los/as estudiantes señalaban las suspensiones como la principal herramienta de sanción. Es decir, la matriz de pensamiento adultista se introyecta en estas adolescencias, siguiendo, como hacen Morales y Magistris (2021), la lógica de pensamiento de Freire.

También fueron observadas resistencias por parte del equipo directivo a realizar convocatorias de participación amplias, por caso, que involucren a familiares adultos de los/as estudiantes para sumarse a los CIC, tal como se especifica en su reglamentación. Esto, que sucedía aún frente a los esfuerzos concretos y ávidos del EOE, era fundamentado por un cansancio institucional frente a la carga administrativa constante. Pero responde, nuevamente, a la exigencia que implica para los roles docentes la apertura a otras formas de comunicación y de vinculación.

Reflexiones y desafíos a futuro

Los encuentros propusieron reconocer a las niñas y a las adolescencias como sujetos políticos, estimular su participación y fomentar el abordaje de situaciones problemáticas. Su desarrollo evidenció que es posible, aunque desafiante, deconstruir perspectivas hegemónicas y dar lugar a la pluralidad de enfoques y de voces. En esta experiencia,

se comprobó que los/as adolescentes pueden y saben ejercitar el derecho a opinar y son capaces de expresar lo que sienten, pero las personas adultas deben habilitar el espacio, sabiendo que no hay libertad sin riesgos, y realizar una escucha activa, lo cual requiere de tiempo, de ética profesional y de apoyo institucional.

En las escuelas de la provincia de Buenos Aires, se observan avances y conquistas importantes en consonancia con las perspectivas de derechos, género, diversidad e inclusión y, junto con ello, la existencia de un amplio abanico de normativas, de estrategias de abordaje y de herramientas para su implementación en pos de la democratización del espacio escolar con participación protagónica de niñeces y de adolescencias. Sin embargo, cabe preguntarse si la elaboración de esos instrumentos incluye en los equipos de trabajo a los/as estudiantes adolescentes. Si ello no es así, pueden hacerse correlatos con lo descrito por diferentes autores como Liebel (2019), Magistris y Morales (2019, 2021), o Barna (2012), respecto de la Convención sobre los Derechos del Niño. Más allá de ello, ¿resulta interesante para los/as estudiantes de estas escuelas, en estos contextos territoriales y sociales, formar parte de los espacios previstos por esas reglamentaciones y leyes? ¿Los/as invita a una participación activa?, ¿o su implementación se trata de un simulacro, en los términos que menciona Larrondo (2017)?

En realidad, que tales herramientas permitan avanzar hacia un real y efectivo coprotagonismo, hacia «esa interdependencia que nos hace libres y autónomos» (Morales & Magistris, 2021, p. 26), implica que quienes acompañan el proceso, las personas adultas de las escuelas –favorecidas históricamente en las relaciones intergeneracionales y de las lógicas institucionales–, se permitan salir de la zona de confort para reconocer las realidades contextuales de los/as estudiantes y sus familias. Esto es, ceder y socializar espacios de poder y comunicarse de un modo diferente con «el otro», reconociendo la singularidad y la diversidad.

Sin duda, se evidencia que hay trabajadoras/es de la educación –entre ellos, los equipos de gestión y de orientación escolar– que desarrollan estrategias en ese sentido. Sin embargo, en un encuentro organizado desde la comisión de educación del Consejo Escolar del Partido de General Pueyrredon, con motivo de los 40 años de democracia y ante la importancia de la participación protagónica de niñeces y adolescencias,¹¹ la escasa presencia de docentes y de quienes ocupan cargos de gestión mostró que aún es muy necesario continuar trabajando para instalar prácticas docentes en donde la corresponsabilidad se afiance entre todos los actores intervinientes.

En cuanto a la intervención sistematizada, la perspectiva del equipo extensionista es avanzar en el rediseño de la propuesta para abarcar el nivel inicial y primario, lo cual requiere del aprendizaje de didácticas específicas, y de reconocer cuán poco se ha extendido en ese nivel y la poca adherencia de los equipos docentes, en virtud de miradas acotadas sobre la relación entre política, niñez y rol de la escuela (Rodríguez Bustamante, 2020). Asimismo, se propone incluir y propiciar enlaces entre las comunidades educativas y los espacios sociocomunitarios. Entre estos, se resalta la potencialidad de los centros socioeducativos y comunitarios de reciente creación, en tanto su formato y dinámica favorecerán la revinculación escolar de adolescentes que han dejado de asistir a la escuela y cuyo quiebre en el lazo genera el interrogante respecto de qué escuela tenemos, qué escuela deseamos y qué escuela necesitamos.

Financiamiento

Esta actividad obtuvo financiamiento en la Convocatoria 2022 para actividades de extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Agradecimientos

Se reconocen y se agradecen los aportes en el diseño y en la construcción de la intervención, así como las ricas conversaciones para delinear los ejes y los pensamientos que fueron la base de la sistematización, a las personas que conformaron la comisión de educación del Consejo Local de Niñez durante 2022: Mariela Gómez, Analía Cristini, María Elena Marc, Liliana Lamacchia, José Alfaya, Marina Mauriño, Mercedes Oro Muro, Ana Delgado, Patricia Jaime, Mariana Pérez Excoffón y Andrea Torres, todas/os en representación de instituciones locales preocupadas por las infancias y las adolescencias.

Referencias

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Barna, A. (2012). Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Hacia un abordaje desacralizador. *Kairos. Revista de temas sociales*, 16(29), 1-19.

<https://revistakairos.org/convencion-internacional-de-los-derechos-del-nino-hacia-un-abordaje-desacralizador>

Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2013). Fundamentos de la Ley 14.581. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VNJIZINV.html>

Cussianovich, A. (2009). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2009). *Resolución 1709. Acuerdos Institucionales de Convivencia*. Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2017). *Comunicación conjunta N° 2. La construcción de la convivencia en las instituciones educativas*. Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2022a). *Líneas prioritarias de la Dirección Provincial de Educación Secundaria para el periodo 2022-2023*. Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2022b). Disposición 185. *Definición de tareas docentes de Orientadoras y Orientadores de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*. Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2023). *Resolución 1235. Acuerdos Institucionales de Convivencia*. Provincia de Buenos Aires.

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.
<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56108>

Labrunée, M. E., Laure, M. P., Cristini, A. y Gómez, M. (marzo de 2023). Participación protagónica y prácticas de convivencia escolar de niñeces y adolescencias. Experiencia en Estación Chapadmalal y Zona Oeste Rural del Partido General Pueyrredón [Ponencia]. III Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.

Labrunée, M. E. y Dahul, M. L. (marzo de 2016). El cuidado infantil en el cordón frutihortícola del Partido de General Pueyrredon. Acciones de promoción de derechos y prevención del trabajo infantil de la Casa del Niño La Ardillita [Ponencia]. *IV Encuentro Internacional Teoría y Práctica Política*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2686>

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, (26), 109-134. <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/26.2017.04>

Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT).

Magistris, G. P. y Morales, S. (Comps.). (2021). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo a la participación de las niñas*. Chirimbote y Ternura Revelde.

Morales, S. y Magistris, G. (2019). El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia: hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. *Kairos. Revista de temas sociales*, 23(44), 35-55. <https://revistakairos.org/el-co-protagonismo-como-nuevo-paradigma-de-infancia-hacia-un-horizonte-emancipatorio-en-las-relaciones-intergeneracionales/>

Morales, S. y Magistris, G. (2021). Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas. En H. Ouviña y A. Álvarez (Comps.), *La palabra y el mundo: conversaciones freireanas* (pp. 13-30). Muchos Mundos.

Rodríguez Bustamante, L. (2020). Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones. *Runa*, 41(1), 183-198. <https://dx.doi.org/10.34096/runa.v41i1.6280>

Sousa Santos, B de. (2009). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. En B. de Sousa Santos (Org.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa* (pp. 678-678). Civilização Brasileira.

Sousa Santos, B de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.

Notas

1 Este escrito parte de un esbozo de sistematización que se presentó en las Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) realizadas en marzo de 2023 (Labrunée, Laure, Cristini & Gómez, 2023).

2 Una de estas iniciativas, que resulta ser un antecedente de lo trabajado en la experiencia que aquí se desarrolla fue «Sin vos/z no hay derecho a la salud», enmarcada en la convocatoria 2019 de la UNMDP. La sistematización de esa actividad fue presentada en el Tercer Congreso Latinoamericano de Niñez, Adolescencia y Cultura, y Pre Séptimo Simposio Internacional de Infancia e Instituciones, realizados del 7 al 9 de noviembre de 2019 en Mar del Plata.

3 Los EOE son estructuras territoriales dependientes de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE. Conformados de manera interdisciplinaria, intervienen desde un enfoque integral (considerando las dimensiones áulica, institucional y comunitaria) y de corresponsabilidad en el diseño de dispositivos que promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje, la convivencia y el cuidado de las/os integrantes de la comunidad educativa.

4 Los CEU, dependientes de la Secretaría de Extensión de la UNMDP, fueron los agentes que instaron y que articularon en forma activa las ideas y las propuestas de extensión en los diferentes territorios del Partido de General Pueyrredon, de acuerdo con lo pautado en la convocatoria a actividades realizada por la universidad. Por el puntaje obtenido en la evaluación, la actividad que aquí se aborda –pensada e implementada por integrantes del CLN– logró contar con financiamiento para traslados, para meriendas de estudiantes y para viáticos del equipo extensionista.

5 Nacida de una situación con base biológica pero devenida en estructura por la cultura (Morales & Magistris, 2019).

6 En su artículo 2, la Resolución 1235 establece: «Aprobar la reglamentación sobre Convivencia Escolar, conformada por el Anexo I: Marco General para la Construcción y Actualización de los Acuerdos de Convivencia y el Anexo II: Conformación del Consejo Institucional de Convivencia».

7 Los talleres se realizaron en el turno tarde debido a cuestiones de organización tanto del equipo docente ejecutor de la actividad de extensión como de las escuelas. Una de las instituciones, además, realizó una solicitud expresa de hacerlo de este modo dada la necesidad de trabajar la temática con los/as estudiantes de dicho turno.

8 Un valor agregado fue, justamente, asistir a un teatro que muchos/as no conocían. In situ, su director, Marcelo Marán, ofició de guía y narró los aspectos más sobresalientes de la historia y la actualidad de dicha sala. Vale la pena mencionar que en el lugar se hallaba el padre de Lucía Pérez, quien se encontraba organizando «El cuarto de Lucía», en el marco de un Congreso de políticas públicas contra las violencias de género, e invitó a los/as estudiantes a recorrer la exposición como forma de ejercer el derecho a la cultura.

9 Las familias no fueron convocadas por cuestiones de índole organizacional y para priorizar el trabajo en la dimensión institucional/áulica con los/as estudiantes.

10 La expresión utilizada por una de las docentes fue que se prestaban para «armar quilombo».

11 La jornada «40 años de democracia y participación estudiantil» fue organizada desde la Comisión de Derechos Humanos del Consejo Escolar de Gral. Pueyrredon. Realizada el 2 de junio de 2022, estuvo a cargo de los/as talleristas Carolina Añino, Matías Cerezo y Valeria Moris de las áreas de formación y promoción de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. Fueron convocados equipos de inspección, equipos de conducción, docentes y estudiantes de nivel secundario. El 1 de septiembre de 2022 se realizó otro encuentro destinado especialmente a estudiantes.