

Los/as niños/as en la gestión del espacio escolar: experiencias de participación estudiantil en escuelas primarias de la CABA.

Rodriguez, Bustamante Lucía.

Cita:

Rodriguez, Bustamante Lucía (2018). *Los/as niños/as en la gestión del espacio escolar: experiencias de participación estudiantil en escuelas primarias de la CABA. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/38>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etvU/9Df>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**EXPERIENCIAS, POLÍTICAS
Y DESIGUALDADES**

Buenos Aires, 15 al 17 de agosto de 2018

**LOS/AS NIÑOS/AS EN LA GESTIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR: EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN
ESTUDIANTIL EN ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CABA¹**

Rodríguez Bustamante Lucía, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Resumen

El presente trabajo se propone documentar las prácticas y sentidos sobre la participación estudiantil de niños/as en dos escuelas públicas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se recupera como marco teórico metodológico al enfoque histórico-etnográfico, ya que posibilita conocer procesos sociales en profundidad. Al recuperar la dimensión cotidiana de la vida social permite realizar análisis críticos que tensionan sentidos naturalizados (Rockwell, 2009).

En concordancia con dicho abordaje, las preguntas que orientan la investigación hacen referencia a conocer las modalidades propuestas por docentes y directivos que promueven la participación de niños/as, y las apropiaciones que estos últimos hacen. Se busca reflexionar tanto en relación al conocimiento que los/as niños/as tienen sobre el espacio escolar y las negociaciones que se entablan allí, lo que supone acciones y sentidos compartidos, pero también divergentes, que actualizan acuerdos, desacuerdos y conflictos y permiten discriminar múltiples nociones sobre la participación y la democracia.

De este modo, se analiza lo reconstruido en charlas informales mantenidas con docentes, niños/as y registros de observación de campo en distintos momentos de la cotidianidad escolar (recreos, clases, jornadas) con especial centralidad en los dos espacios de participación estudiantil, durante distintos momentos entre septiembre de 2016 a marzo de 2018.

¹ Se agradecen y recuperan para esta presentación los comentarios y sugerencias realizadas por los comentaristas de la mesa "Politicidad, agencias y experiencias infantiles y juveniles I", Langer, Eduardo y Castillo, Patricia.

Introducción

Esta ponencia se inscribe en una investigación doctoral en curso que tiene como objetivo analizar los modos que asume la participación y formación ciudadana en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que problematiza la relación entre infancia, juventud y política².

Tal como la línea de investigación que nos orienta, esta indagación se alinea en el enfoque histórico etnográfico, el que permite explicar la presencia y debate sobre las prácticas de interacción social y los sentidos que les dan sus protagonistas a procesos históricos que son reconstruidos por la investigación. Este enfoque hace pie en la dimensión cotidiana de la vida social y permite realizar análisis críticos que ponen en tensión las nociones estáticas y a-históricas del sentido común (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Batallán, 2007). La reconstrucción histórica que ha sido realizada por la investigación etnográfica latinoamericana y en nuestro país³ ha permitido registrar cómo la escuela, aunque genéricamente sea considerada una institución sólo pedagógica, es una institución atravesada fuertemente por la dimensión política. En ella confluyen (conflictivamente) el Estado y los miembros de la sociedad civil (padres y tutores), siendo los/as niños/as, por su estatus de *menores*, el sujeto excluido de participación (Batallán, 2011). Sostengo que este enfoque es sumamente potente para incorporar las prácticas de los/as niños y niñas que resultan invisibilizados/as en el mundo social y en el espacio escolar en particular.

El presente trabajo busca documentar y explicar la presencia y debate sobre las prácticas de participación estudiantil y los sentidos que les dan sus protagonistas (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Batallán, 2007). En particular, reconstruir lo registrado en espacios de participación estudiantil en dos escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se busca reflexionar tanto en relación al conocimiento que los/as niños/as tienen sobre el funcionamiento del espacio escolar, como las ideas, propuestas y pensamientos que dispara el hecho de ser considerados interlocutores válidos para pensar la institución de la que forman parte. En dicho proceso los/as niños/as formulan diversas concepciones que remiten

² “Disputas políticas sobre la infancia y la adolescencia. Procesos sociales cotidianos y luchas por la hegemonía en la Argentina contemporánea” Graciela Batallán directora y Silvana Campanini co-directora (UBACYT 2014-2017).

³ Como han sido los trabajos de Elsie Rockwell y equipo de investigación en México, y los trabajos de las distintas líneas de investigación dirigidas por María Rosa Neufeld, Graciela Batallán y Elena Achilli en Argentina.

a su realidad escolar cotidiana pero que se sustentan en profundas nociones socio-políticas sobre el mundo social que habitan.

La política en la escuela

“Los niños no son considerados como miembros sociales en una situación plena y regular. Son mirados como candidatos, son colocados en la lista de los que esperan”
John Dewey (1998:64)

Al indagar sobre la posible participación de los niños y niñas en la gestión escolar, es posible reconocer cierta resistencia. Esto resulta habitual ya que existe, en distintas instancias sociales y medios de comunicación, cierto rechazo a considerar a la política como parte del espacio escolar. Esta incomodidad nos permite detenernos en el supuesto que la constituye: la relación entre infancia y política.

Por un lado, la política ha sido considerada una ocupación casi exclusiva de los hombres adultos; por el otro, la infancia, se constituyó, para fines del siglo XVII, como una edad diferenciada y opuesta a la adultez (Ariès, 1987). La noción restringida de *la política*, entendida como aquellos mecanismos de participación formal en las instituciones, excluye a los/as niños/as ya que estos/as no podrían participar por no contar con el estatus de ciudadanos (Adorno, 1973). A su vez, la transicionalidad, característica asignada a esta edad de la vida, es vista como un limitante. Esta inhabilitaría a los/as niños/as de participar políticamente, por no contar con la plenitud de sus capacidades biológicas, emocionales, psicológicas y sociales que se suponen necesarias para ingresar al mundo social, al que arribarán con la mayoría de edad, como momento de culminación y “maduración” del sujeto (Batallán y Campanini, 2008). En este proceso será la escuela la principal institución participante en co-construir la noción de infancia como etapa de preparación para la vida adulta, que se materializa en una cuarentena socio-política de estos sujetos (Ariès, 1987).

En este sentido, el sistema educativo en países europeos y latinoamericanos, se consolidó sobre la figura del niño/a como proyecto futuro sobre el cual “imprimir” los valores y sentidos de la sociedad civil y política (Carli, 1999:3). La formación ciudadana y política ingresa a las escuelas argentinas para fines del siglo XIX a partir de la instrucción moral y cívica que se basaba en nociones civilistas que buscaban la adaptación del sujeto al mundo social. Dichas concepciones ligadas también al higienismo, se sustentaban en el discurso jurídico político de la minoridad que fue constituyéndose como modo de nominar a

la población infantil, que, para principio de siglo, comenzaba a ser objeto de política pública (Carli, 1992).

Un quiebre se produce a principios del siglo XX en Argentina, cuando los aportes de la Escuela Nueva traen una visión diferente sobre el 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. Este campo, que venía desarrollándose en Europa y Estados Unidos, contó con maestros/as referentes en distintas partes del país, que le imprimieron características diferenciadas, desde más orgánicas a más radicalizadas (Puiggrós, 1992). Si bien se trató de un campo más bien fragmentario y no logró construir una mirada hegemónica en educación, resulta pertinente recuperarlo como antecedente político-pedagógico. En lo que refiere a aquellas propuestas que se centraron en el gobierno infantil podemos mencionar principalmente dos: la temprana experiencia llevada adelante por Carlos Vergara, quien propuso El Gobierno Propio Escolar en la Escuela Mixta de Mercedes en Provincia de Buenos Aires en la última década del siglo XIX, y por otro, el régimen del alumnado y los tribunales infantiles implementados por Florencia Fossatti en Mendoza durante la década del treinta ⁴. Ambas propuestas, visibilizaron el carácter político de la participación de los/as niños/as, característica que motorizó las discusiones políticas y sociales dentro del debate pedagógico y gremial docente. Sin embargo, estas experiencias se vieron interrumpidas por las autoridades educativas de cada momento respectivamente. Asimismo, sufrieron duras críticas por la tradición normalista en educación que las acusó de “precipitar la infantilidad” al considerar al autogobierno como “audaz y peligroso” (Carli, 1992: 141).

Luego de un largo período de silenciamiento, producto de las diversas dictaduras vividas en nuestro país, la historia de la educación y los movimientos de renovación pedagógica rescataron e iniciaron una difusión en ámbitos académicos y de la capacitación docente, sobre aquéllos primeros pasos de la pedagogía de la participación infantil (Puiggrós, 1992; Revista EDUCOO, 1991, Grupo SIMA, 1989, entre otras).

Con la vuelta de la democracia, y especialmente hacia fines de los años ochenta, se impulsaron distintas medidas que buscaban restituir los sentidos democráticos en la escuela. Desde diversas normativas escolares, se promovieron espacios de Consejos Escolares, en

⁴ Cabe aclarar que la experiencia de Vergara debe situarse más bien como un anticipo pedagógico al escolanovismo, que se desarrolló con fuerza durante los años veinte y treinta en nuestro país (Ali Jafela, 2004).

donde se invitaba a las familias, a los niños/as y a la comunidad a participar en la toma de decisiones. En este período, dichas normativas también buscaban acoplarse a los lineamientos internacionales en donde el paradigma de “la participación” comienza a tomar fuerza como estrategia de democratización para la sociedad en general (Rofman y Foglia, 2015; Corvera, 2014; Blondiaux, 2013). Diversa bibliografía sobre esta temática ha precisado las numerosas contradicciones y limitaciones presentes en la puesta en práctica de dichos espacios de participación en las escuelas (Cigliutti, 1993; Tiramontti, 1993). Estas han sido criticadas por su paulatina burocratización e incapacidad de modificar la jerarquía en la toma de decisiones (Dussel, 2005).

A partir de recuperar dichos antecedentes, en trabajos anteriores se ha precisado, en lo que refiere a las experiencias registradas, que los constreñimientos a la posibilidad de la participación de los/as niños/as son resultado de: a) las ideas y nociones que restringen el reconocimiento de las capacidades de reflexión política de los/as niños/as; b) las tradiciones históricas autoritarias y normativizantes presentes en espacio escolar en lo que refiere a la formación y consideración del/a niño/a como ciudadanos/a, y c) la organización jerárquica preestablecida del espacio escolar que inviste a docentes y directivos de una responsabilidad civil y de cuidado sobre estos sujetos (Rodríguez Bustamante, 2017).

Sin embargo, la investigación registra que, en la puesta en práctica de las experiencias de participación y debate entre niños/as y docentes, se construye un espacio de preocupación e interés sobre *el bien común*, donde los/as niños/as son además, reconocidos/as como sujetos capaces de enunciar y analizar reflexivamente cuestiones estructurales sobre el mundo social del que son parte.

Reflexiones en torno a una noción vaga: la participación

Respecto a la categoría de *participación*, diversa bibliografía reconoce la multiplicidad de sentidos que esta guarda, inclusive contradictorios. Sin embargo, se reconoce las potencialidades de su uso para pensar los modos en que niños/as toman parte de diversas situaciones sociales que los/as implican (Hart, 1992; Corona Caraveo y Morfín Stoopan, 2001; Liebel y Saadi, 2012)⁵. Asimismo, como se detalló anteriormente, la idea de “participación”

⁵ En lo que refiere al accionar de los niños/as en distintos ámbitos, aparte de la noción de participación, diversa bibliografía propone el concepto de “protagonismo infantil” (Gaitán, 1998; Liebel y Saadi, 2012; Liebel, 2007). La misma deviene de la noción de “protagonismo popular” que remite al accionar de los movimientos

es retomada en los fundamentos de muchas iniciativas que se vinculan con el desarrollo de espacios de gestión escolar o gubernamental (Trilla y Novella, 2001; Tonucci, Renzi y Prisco, 2015). A su vez, la misma resulta una categoría sumamente relacionada con los procesos de democratización en general (Bolondieux, 2013). En este sentido, siendo que resulta interés de esta investigación indagar en relación a dichos procesos, la misma permite reconocer sentidos y acciones diversas que son desarrollados por los sujetos en pos de tal democratización (Liebel y Saadi, 2012). Se reconoce así, la potencia de la vaguedad de su significado (Liebel y Saadi, 2012; Blondieux, 2013), cuestión que permite reconstruir diversidad de sentidos y acciones desarrolladas por los sujetos que se relacionan tanto con la gestión del espacio escolar como con la formación en ciudadanía en general (Corona Caraveo y Morfín Stopen, 2001).

La presente investigación busca precisar los distintos modos en que niños/as y docentes se vinculan con *lo político*. Esto remite, en un sentido amplio, al campo de la construcción de la vida en común, la comunidad y su regulación, y en particular con aquellas prácticas que exceden los espacios esperados para el ejercicio político (Batallán Campanini, 2012). De este modo, la categoría de participación, en términos analíticos, es recuperada en vinculación con la noción de *agencia*. Esta supone la capacidad de actuar y pensar de modo autónomo a los determinismos estructurales y proviene de la teoría de la estructuración de Giddens. Este autor especifica que las prácticas institucionalizadas “suceden” y son “hechas suceder” a través de la aplicación de recursos en la continuidad de la vida cotidiana. Los recursos son propiedades estructuradas del sistema social, pero “existen” solamente en la capacidad de los actores, en su capacidad de “actuar de otra manera” (1982: 10). En este mismo sentido, otra de las categorías con la que se trabaja en estrecha relación es la de *apropiación*. Esta permite reconocer como “los niños toman para si lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder

populares de América Latina para mediados de los años sesenta (Cussiánovich, 2006). Su uso asociado a “lo infantil”, no cuenta con un significado único, aunque sí existe cierto consenso respecto al papel principal que niños y adolescentes tendrían en su propio desarrollo y el de su comunidad, “para alcanzar la realización plena de sus derechos”(Gaitán, 1998: 86). Algunos autores señalan a dicha noción como problemática por darle centralidad al niño/a como actor protagónico, invisibilizando las relaciones de interdependencia con otros sujetos (Corona Caraveo y Morfín Stopen, 2001). Los términos de protagonismo y participación infantil se encuentran sumamente imbricados y no existe una clara distinción entre ambos términos, inclusive muchas veces son utilizados como sinónimos (Fernandes Senna Pires y Uchoa Branco, 2007).²

comprenderlo” (Rockwell, 2015: 247). En este sentido, los modos en que dicha apropiación sucede se vincula fuertemente con los modos que asume su participación.

De este modo, considerar que los niños/as participan de diversos modos en el mundo social, supone entender a estos/as como agentes, como sujetos con autonomía, como sujetos capaces de tomar decisiones en actividades de importancia (Fernandes Senna Pires y Uchoa Branco, 2007). □ Es así, que se retoma como interrogante y como desafío de esta investigación el planteo de Rockwell: “¿cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura “inculcada” por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida?” (2015: 240).

La puesta en práctica de espacios de participación

La Escuela N°51 es una primaria de jornada simple a la que asisten, entre los dos turnos, un aproximado de 600 niños/as. Mariana⁶, la docente de segundo grado, lleva a cabo una asamblea dentro del curso. Esta iniciativa es una propuesta particular de la docente que no es extensiva a la escuela. Mariana me contaba que, frente a la dificultad de un estudiante para integrarse al grado, decidió poner en práctica la asamblea. A medida que fue pasando el tiempo la asamblea se fue construyendo como un espacio para el trabajo con asuntos que interpelan al grado como conjunto.

De la misma manera, en la escuela N° 27 el Consejo de grado es un espacio en el que las dificultades individuales son un importante insumo para trabajar cuestiones que conciernen al colectivo escolar. De este modo, hay un esfuerzo por parte de los/as docentes por recuperar las cuestiones particulares para construir problemáticas colectivas⁷. Allí se reúnen semanalmente dos representantes por grado – de primero a séptimo- y discuten tanto la regulación de pautas escolares generales como problemáticas o preocupaciones que hayan surgido en los consejos de aula que se hacen en cada grado.

⁶ Los nombres que hacen referencia a los sujetos con los que se investiga son ficticios para mantener su confidencialidad, así como el nombre y número de las escuelas.

⁷ Esto sin embargo no siempre resulta consensuado por todos los/as docentes. Para ampliar este tema revisar Rodríguez Bustamante, 2017.

Ambos espacios tienen un formato de participación similar, los/as estudiantes se sientan en ronda, y se establecen los turnos para hablar, se plantean una lista de temas para discutir y luego se procede a su debate.⁸

Así en la asamblea de segundo grado de la escuela N° 51 una mañana se discutía:

Mariana: (...) Yo quería agregar un tema más que es el Acto de fin de año. ¿Alguien algún otro tema?

Florencia: Hay gente que golpea la puerta.

Mariana; ¿y cómo se escribe ese tema?

Florencia: “Tratar de no entrar al aula en los recreos”

Alma escribe en el pizarrón lo que Florencia le dicta. Ella es la encargada de copiar los temas allí.

Julieta: Muchos nenes se pelean, está bien que se peleen, pero digamos peleas que se pegan, que terminan lastimados, tendríamos que hablar de esas peleas.

Mariana: Julieta ¿cómo decís que se plante el tema (de modo escrito) “No pelearse en los recreos”?

Julieta: No PEGARSE en los recreos.

Alma escribe el tema.

Fabrizio: tratan de entrar por las ventanas y sacan cosas.

Alma anota: “No entrar y no robar cosas”

Ignacio: ¿Pero cómo lo van a saber los de afuera? (en referencia a los chicos de los otros cursos).

Los nenes comienzan a comentar cosas en simultáneo de lo que se plantea, Mariana les dice que no es momento de hacer comentarios sobre los temas.

Mariana: Ahora sólo hablan los que tienen tema nuevo.

Oriana: con el tema de empujar... (...)

Julieta la interrumpe y le pregunta: ¿Es comentario?⁹

De este modo, el plantear los temas requiere un esfuerzo por construirlos como tópicos comunes y generales que no remiten únicamente a una situación individual sino que

⁸ Es importante diferenciar que el consejo de grado de la escuela 27 cuenta con una instancia de participación representativa, ya que se trata de toda la escuela, mientras que en la escuela 51 se trata una experiencia de participación directa, hacia el interior del grado.

⁹ Los fragmentos textuales citados a lo largo de todo el trabajo corresponden a registros de campo elaborados como documentos de primera mano de los años 2016 a 2018.

son preocupaciones compartidas por el grado. Asimismo, la puesta en práctica de la asamblea organiza los modos en que se plantean los temas, los momentos y las pertinencias. Aprender a distinguir estos niveles parece ser parte importante de la formación ciudadana y política en la escuela.

En el Consejo de grado de la escuela N°27 se discuten también propuestas respecto a diversas situaciones que surgen en el espacio escolar, como son los juegos durante el recreo:

Leo: 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 pasar la pelota.

Santino: ah sí “Que no se caiga”

Leo: y una maestra nos sacó la pelota porque estábamos jugando.

Maestra: Ustedes no supieron explicar bien el juego, y lo que estaba permitido es el Manobol (...) 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 buscarlas son como cuatro atrás de la pelota y ahí se arma lío.

Leo: Sí, pero este juego tiene eso distinto porque como es un juego cooperativo dejamos pasar la pelota entonces no conviene correr atrás de eso.

Juan: Es interesante lo que dice Lucas, 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 quienes les parece bien que los de séptimo pauten el juego.

Los/as niños/as levantan la mano y por unanimidad se decide que sí reglen el juego.

De este modo los/as niños/as reconocen claramente las necesidades y dificultades que se presentan, al mismo tiempo piensan propuestas que les permitan hacer frente al tema de la falta de espacio, sin desconocer qué tipos de juegos son más o menos adecuados.

Asimismo, esto permite debatir con las nociones que consideran que la instrucción académica es condición excluyente para la participación (Simons y Masschelein, 2011). Esta idea se encuentra fuertemente extendida, sin embargo, los niños/as muestran su capacidad social y política para plantear lo que consideran posible y lo que no:

El consejero de sexto grado contaba que en su división tienen un buzón donde escriben quejas:

Vicedirectora: No solo de quejas... también es de sugerencias.

Manuel: Sí, hubo dos sugerencias pero no creo que se cumplan. Una era poder usar el celular y la otra usar la Play (Station). La única decente es la del flan de chocolate.

Vicedirectora: Bueno, eso lo estamos gestionando, como cambió la empresa de repartos no se puede lo del flan de chocolate, pero estamos viendo a ver si puede haber pizza.

En ambos espacios se plantean temas y problemas que conciernen a estudiantes y docentes. Por un lado, el encuentro los reúne para resolver una verdadera pregunta: ¿qué hacer? En ese sentido los/as niños/as son interpelados como capaces y conocedores. De este modo, por momentos se logra romper con la pregunta “pedagógica”, en donde el docente conoce de antemano su respuesta, sino que se pregunta por algo que los concierne donde resulta necesaria su participación. Al interrogarlos de este modo, el maestro pregunta con el fin de ser instruido: “Pide una palabra, pero no a un no-sapiente, sino a otro hombre como ser de palabra. El maestro habla a los otros «como a hombres y, al mismo tiempo, los hace hombres» (1990, 169) (...)” (Masschelein, 2003:67).

□

Ser consejero/a

Una escena del trabajo de campo me invitó a reflexionar sobre algunas cuestiones que venía precisando en el registro etnográfico y que comenzaron a tomar sentido lentamente: una mañana, cuando estábamos por ingresar al consejo general, Lautaro, el recién electo consejero de primer grado me dijo: “Yo nunca vine, no sé nada”. Este sensato comentario me permitió distinguir que “ser consejero” supone realizar acciones que se instituyen en la práctica y que son diferentes a las de “ser estudiante”. Aún cuando las prácticas concretas resultan comunes: escuchar, respetar los turnos de habla, hablar, etc. Es posible pensar que las mismas cobran otro sentido en el espacio del consejo general ya que, como mencionaba una maestra, se trata de una “función pública”, que efectivamente interpela a los niños/as.

En la escuela N° 27 se hacen elecciones anuales de los consejeros. Para esa oportunidad maestros/as y directivos resaltan constantemente la importancia del “perfil del consejero”. Cuando se interroga a los/as niños/as sobre cuáles son las características de éstos resaltan: “cumplir las normas” “ser bueno” “ser ejemplo” “mostrar cumplir las normas” “transmitir y llevar las ideas”, ideas con las que maestras y directivos concuerdan.

Sin embargo, a medida que fui permaneciendo en el espacio escolar noté que varios de los/as consejeros/as que se mostraban muy activos pensando propuestas para distintos asuntos escolares, eran definidos por los/as docentes como con dificultades:

Luego de un consejo Juan y una maestra reflexionaban sobre la propuesta que había surgido durante el Consejo de que algunos chicos de séptimo y sexto grado “apadrinen” a algunos/as niños/as del primer ciclo que estaban presentando algunas dificultades:

Juan: Está bueno esto de que (los primeros grados) tengan un padrino de los cursos grandes.

Vicedirectora: Sí, está muy bueno, ya nos están ayudando, el otro día le pedí a Santino (el consejero de séptimo) que saque del baño a un nene que no quería salir.

Juan: Sí, y eso que Santi es un nene que le cuesta seguir las normas.

Vicedirectora: Sí sí, es interesante.

Asimismo, en un consejo en el que Francisco, el consejero de segundo grado, había estado identificando y planteando ciertos problemas donde unas nenas le decían “bebé” a un compañero y lo hacían llorar, la Vicedirectora lo interrumpe y le pregunta:

Vice: Fran ¿no pasó nada más?

Fran se queda callado.

Vice : ¿Qué tenés para decir de vos?

Fran: Muchas cosas, hoy pateé la puerta.

En este intercambio quedan explicitadas algunas de las particularidades del ejercicio político en la escuela. Por un lado, aparece la posibilidad de que estos/as niños/as se piensen como colectivo escolar, y que su función, tal cual decía la maestra, sea pública. Así, cualquier niño/a puede ser elegido representante, sin importar su comportamiento individual¹⁰. Sin embargo, en la puesta en práctica, la biografía particular del representante entra en juego a la hora de validar o invalidar discursivamente su participación. En ese sentido, pareciera que dos tradiciones entran en contradicción en este espacio: por un lado la impronta democrática

¹⁰ En otros trabajos se ha precisado las negociaciones entre docentes respecto a respetar la elección de los/as niños. Ver Rodríguez Bustamante (2017).

y por otro, la tradición más normativa de la escuela que busca reorientar estos comportamientos individuales.

Espacios de participación y reflexiones socio-políticas

Como fundamentamos anteriormente, a pesar de que los espacios de participación en las escuelas no llevan a una transformación radical del orden escolar, sí invitan a la reflexión socio-política de diversas prácticas y sentidos que allí circulan. La investigación ha permitido documentar cómo la puesta en práctica de estos espacios genera preguntas a los docentes tanto sobre su rol en el consejo como sobre los alcances y limitaciones de esta experiencia en la escuela.

Juan, el maestro que dirige el consejo de la escuela N° 27, siempre se manifiesta como interesado por volver al espacio del consejo un lugar donde los/as niños/as puedan apropiarse y participar: “El famoso tema de las reglas, las reglas son una construcción de todos. Antes en las escuelas era ‘Porque lo digo yo’ Pero ustedes ya son ciudadanos, ciudadanos democráticos”

Sin embargo, una tarde me comentaba: “a veces pienso si el consejo realmente se trata de lo que ellos quieren o si no es más como un espacio de control por nuestra parte”

En la implementación del consejo también participan el equipo directivo y algunas maestras de cada grado, en este sentido la apropiación de dicho espacio es bastante diversa. Por momentos, las maestras envían a niños/as a que presencien el consejo ya que consideran que de ese modo pueden “incorporar las normas de la escuela” y prima una noción más normalizadora definiendo a este como un espacio regulatorio.

La pregunta que enuncia Juan nos invita a mirar con mayor atención la relación entre participación y control. Simons y Masschelein, a partir de recuperar las reflexiones de Rancière, se preguntan si determinados modos de participación en la escuela no terminan siendo experiencias de despolitización. Según estos autores, lo “escandaloso” de la democracia, que supone su indomesticabilidad, se manifiesta como dificultoso para sostener en dicho espacio (2011). Sin embargo, en la puesta en práctica, dicha tensión es expresada, objetivada y analizada críticamente por los/as docentes:

Mariana, la maestra de la escuela 51, me comentaba respecto a la experiencia de la asamblea que lleva adelante y la importancia de respetar lo que se plantea allí:

“porque sino es como un “como si”, no tiene sentido, es como una democracia formal. Por ejemplo, a veces acá en la asamblea se toman decisiones que yo no estoy tan de acuerdo y bueno las acepto, porque sino como que no es una democracia”¹¹

Dichas reflexiones devuelven una mirada crítica sobre la escuela, pero también sobre el orden social general que se monta sobre estos mismos supuestos. A pesar de dichos limitantes, ambas iniciativas están dirigidas por docentes que se proponen tratar con seriedad y respeto lo propuesto por los/as niños/as. Esto permite que afloren distintas inquietudes: por un lado, la reflexión sobre el lugar del docente, que habilita o inhabilita las posibilidades de la participación infantil, por el otro, los alcances y limitantes de estas experiencias hacia dentro del espacio escolar.

Del mismo modo, los/as niños/as se ven interpelados y reflexionan sobre su propia práctica como sujetos sociales y es allí donde expresan profundos sentidos socio-políticos:

En la asamblea de segundo grado se había propuesto el tema “No pelearse en los recreos”, una de las niñas comenzó a discutir dicha afirmación:

Javiera: Flor dice no pelearse (...) para mí una cosa es “no hablar mal del otro” y otra cosa es pelearse de discutir. Para mí no tendría que ser “no pelearse” sino no PEGARSE.

María; Yo le quería aclarar algo a Javi, que a veces las peleas son de discusión y otras veces de pelea, pero a veces son de discusión y terminan en pelearse.

Flor: Es como que se juntan.

A partir del esfuerzo que supone la experiencia, los/as niños/as, se encuentran frente a la necesidad de objetivar las prácticas que los tienen como protagonistas. Al pensar una norma ideal como es “no pelearse” la ponen en tensión con la propia experiencia, y se apartan de plantear un ideal que no podrá ser cumplido. Al mismo tiempo reconocen con naturalidad una característica intrínseca del encuentro social: el conflicto. Si recuperamos las reflexiones de Rancière, estas intervenciones, resultan un cuestionamiento al orden social, que ubica a los/as niños/as como incapaces, constituyendo dicha participación como política (Simons y Masschelein, 2011).

¹¹ Cabe recordar que en esta escuela se tratan de decisiones hacia el interior del grado y no involucran a la escuela en general, por lo que en este sentido no se trata de un órgano con el mismo alcance.

Asimismo, ambos espacios resultan un encuentro con la realidad social en su sentido más caótico y contradictorio. Cuando los/as maestros/as se preguntan: “¿sí conocen las normas, por qué no pueden cumplirlas?” La pregunta los sitúa en una paradoja que no tiene una respuesta cerrada y resulta desconocida:

Nehuén: Me paso corriendo, pateando, me la paso en dirección.

Maestra: ¿Por qué no puedes lograr respetar las cosas?

N: No sé.

Dichos intercambios permiten evidenciar y precisar que el ámbito de la política no se trata de un terreno neutral, capaz de aislarse del pluralismo de valores en el que se puedan formular soluciones racionales universales (Mouffe, 2003).

En este sentido, estos espacios de participación, por trabajar con problemáticas concretas y materiales, no son un acercamiento a lo social en términos ideales y ordenados, como suele presentarse en la *currícula* escolar, por el contrario se trata de un espacio de encuentro con lo social en su sentido más diverso y caótico, y es quizás allí, en donde reside su mayor potencial en términos productivos y formativos.

Comentarios finales

Como se ha argumentado, el espacio escolar se encuentra atravesado por distintos condicionantes, que emergen en la puesta en práctica de espacios de participación estudiantil, como son: las nociones sociales que restringen la capacidad de reflexión de los/as niños/as, las tradiciones autoritarias y normativizantes y la organización jerárquica preexistente en el espacio escolar.

En la puesta en práctica aparecen sentidos divergentes sobre lo que este espacio significa: una tensión entre un espacio de normalización y uno de participación. Esta tensión se presenta también para aquellos docentes que explícitamente buscan en este espacio una democratización más profunda. Esto nos permite reconocer los limitantes que se le presentan a los sujetos a la hora de querer ampliar este horizonte.

En la puesta en práctica de estos espacios se ha podido documentar los conocimientos precisos que los/as niños/as tienen sobre su espacio escolar, y las propuestas que formulan en pos de un *bien común*. He argumentado que a partir de la pregunta de ¿qué

hacer? formulada por los/as docentes, los/as niños/as son constituidos como sujetos con habilidades y conocimientos. De este modo, en su participación los/as niños/as demuestran su capacidad y discuten el lugar que socialmente les ha sido asignado como incapaces, al mismo tiempo, que se construyen como sujetos políticos.

También se ha podido precisar que la enseñanza de ciudadanía a partir de experiencias de participación, no solamente toman formatos específicos en relación a los modos, los tiempos y las pertinencias, sino que conllevan una elaboración de problemáticas comunes a la experiencia escolar.

Resulta asimismo interesante, como en la puesta en práctica los docentes reflexionan y se preguntan sobre la democracia en la escuela, arribando a reflexiones que no remiten solamente al espacio escolar en particular, sino que hacen referencia al orden social general. Asimismo, los/as niños/as, a partir de objetivar su propia experiencia social, expresan sentidos sociales que los atraviesan y demuestran su competencia en este área.

Finalmente, es posible argumentar, que si bien la escuela es construida como un lugar de formación para el futuro, ambos espacios, la asamblea y el consejo de grado, permiten reconocer el acto presente y performativo de la educación como un ejercicio de la práctica ciudadana en el presente, y que por ello, se trata también de un momento constitutivo de lo político.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor, "Tabúes relativos a la profesión de enseñar", en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973, pp. 64-80.
- Ali Jafella, Sara, "Un ideario pedagógico en la reforma superior", en Biagini, Hugo y Roig, Arturo (compiladores), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos, 2004, pp. 355-366.
- Ariès, Philippe, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987.
- Batallán, Graciela, *Docentes de Infancia*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana, "El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados", en Laborde, Sonia y Graciano, Angélica, (coordinadoras) *Políticas de Infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2012, pp. 41-57.
- Batallán, Graciela, "La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación", en Batallán, Graciela y Neufeld, María Rosa (compiladoras) *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*, Buenos Aires, Biblos, 2011, pp. 15-24.

- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana, "La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela" en *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Nº28, 2008, pp.85-106.
- Blondiaux, Loïc, *El nuevo espíritu de la democracia: actualidad de la democracia participativa*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2013.
- Carli, Sandra, "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva", en Puiggrós, Adriana (dirección), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, pp.99-160.
- Carli, Sandra, "La infancia como construcción social", en: *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires: Santillana, 1999. Recuperado de: <http://www.sanjuan.edu.ar/mesi/LinkClick.aspx?fileticket=ARTlCNZKsio%3Dytabid=646>
- Cigliutti, Sonia, "Los consejos de escuela: un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación de la gestión escolar" *Propuesta Educativa* , Nº9, 1993, pp. 27-35.
- Corona Caraveo, Yolanda y Morfín Stoopan, María, *Diálogo de saberes. Sobre participación infantil*, Mexico, Universidad Autónoma Metropolitana Universidad Autónoma Metropolitana , Unidad Xochimilco División de Ciencias Sociales y Humanidades Programa Infancia, 2001.
- Corvera, Nicolás, "Niñas y niños de Rosario y Montevideo: La voz de una nueva ciudadanía", en *Eure*, Vol.40, N.º 119, 2014, pp. 193-216. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0250-71612014000100009>
- Cussiánovich, Alejandro, *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, 2006.
- Dewey, John, *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1998.
- Dussel, Inés, "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Nº10, 2005, pp.1109-1121.
- Revista Educoo. Por una educación alternativa*, Vol.8, Nº88, 1991.
- Ezpeleta, Justa, y Rockwell, Elsie, "Escuela y clases subalternas", en *Educación y clases populares en América Latina*, Mexico, DIE/CIE-IPN, 1985, (pp. 195-215).
- Fernandes Senna Pires, Swergio y Uchoa Branco, Angela, "Protagonismo infantil: co-construyendo significados em meio às práticas sociais" *Paidéia*, Vol. 17, N.º 38, 2007, pp.311-320.
- Gaitán, Angel, "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, 1998, pp. 85-104.
- Giddens, Anthony, "Hermeneutics and Social Theory", en *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1982, (1-17).
- Golzman, Guillermo y López, Daniel, *Atención: maestros trabajando. Grupo SIMA*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989.
- Hart, Roger, *Children's participation: From tokenism to citizenship*, Florencia, Italia, UNICEF, 1992.

- Liebel, Manfred "Paternalismo, participación y protagonismo infantil", en Corona Caraveo, Yolanda y Eugenia Linares Pontón, María (coordinadoras), *Participación infantil y juvenil en América Latina*, Mexico, Universidad Autónoma Metropolitana, 2007, pp. 113-147.
- Liebel, Manfred y Saadi, Iven, "La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural", *Desacatos*, Vol.39, 2012, pp. 123-140.
- Masschelein, Jan, "El alumno y la infancia: a propósito de lo pedagógico", en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de educación, Vol.15, N°36, 2003, pp. 62-68.
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten "Subjetivación gubernamental, política y pedagogía. Foucault con Rancière", en Masschelein, Jan y Simons, Maarten y Larrosa, Jorge (editores) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011, pp.107-145.
- Mouffe, Chantal, *La paradoja democrática*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- Puiggrós, Adriana "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en Puiggrós, Adriana (dirección), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, pp.15-97.☐
- Rockwell, Elsie, *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Rockwell, Elsie, "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? " en Nicolás Arata, Juan Carlos
- Escalante, Ana Padawer (compiladores) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, Buenos Aires, CLACSO, 2018, pp.239-264.
- Rodríguez Bustamante, Lucía "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, mimeo, 2017.
- Rofman, Adriana y Foglia, Caronlina, "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
- Tiramonti, María Guillermina "Nuevos modelos de gestión educativa: El caso de los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires" *Propuesta Educativa* , N°9, 1993, pp. 36-49.
- Tonucci, Fransesco, Renzi, Daniela y Prisco, Antonella, *El consejo de los niños*, Buenos Aires, Losada, 2011.
- Trilla, Jaume y Novella, Ana, "Educación y participación social de la infancia", *Revista Iberoamericana de educación*, N°26, 2001, pp.137-164.