

## Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes

Graciela Batallán<sup>1</sup>, Lucía Rodríguez Bustamante<sup>2</sup>, Loreley Ritta<sup>3</sup>

Recibido: 31 de agosto de 2020/ Aceptado: 8 de diciembre de 2020

**Resumen.** Este ensayo de investigación profundiza en la relación enigmática entre los *menores de edad* y la política. Si bien la promulgación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 supuso un consenso sobre la importancia y derecho a la participación de estos sujetos en este campo de la vida social, la investigación documenta que la formación ciudadana dirigida a esta franja de edad manifiesta tensiones que se asientan en la deslegitimación social de su capacidad para participar del campo político. Para el estudio de esta problemática se toma como emergente el desarrollo de un Programa de educación política de la Ciudad de Buenos Aires dirigido a estudiantes de escuelas primarias y secundarias. La investigación despliega sobre el eje de la “participación”, tanto los cambios de orientación de esta política pública, como el protagonismo de niños y adolescentes en un juego de roles en el que expresan propuestas, reclamos y debates, documentados etnográficamente durante el período 2004-2014.

**Palabras clave:** niños; adolescentes; formación política; participación; enfoque histórico-etnográfico de investigación.

### [en] From desk to bench: an impossible drill. Contribution of ethnographic research to the debate on the political formation of children and adolescents

**Abstract.** This research essay delves into the enigmatic relationship between minors and politics. Although the promulgation of the International Convention on the Rights of the Child represented a consensus on the importance and right to participation of these subjects in this field of social life, the research documents that citizen training aimed at this age group manifests tensions that are based on the social delegitimization of their ability to participate in the political field. For the study of this problem, the development of a political education program of the City of Buenos Aires aimed at students of primary and secondary schools is taken as emerging. The research unfolds on the axis of “participation”, both the changes of orientation of this public policy, as well as the protagonism of children and adolescents in a role play in which they express proposals, claims and debates, ethnographically documented during the period 2004-2014.

**Keywords:** children; adolescents; political formation; participation; historical-ethnographic approach.

**Sumario.** 1. La exclusión de niños y adolescentes de la política. 2. El Programa “La Legislatura y la Escuela” y la participación. 3. El desarrollo del Programa y los cambios en su orientación. 4. El registro de las interacciones en el campo empírico. 4.1. En las aulas. 4.2. En el recinto legislativo. 5. Tras bambalinas: Implícitos fuera del juego. 6. Reflexiones finales. 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** 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* 30(1), 41-53.

### 1. La exclusión de niños y adolescentes de la política

En este artículo se analiza un proceso de formación política dirigido a niños y adolescentes escolarizados<sup>4</sup>, en tanto se lo considera un emergente de la concepción social que deslegitima las prácticas de estos sujetos en re-

lación con lo público. En este punto nos interesa ahondar en el enigma que encierra la formación del *ciudadano del futuro* y la exclusión de su legítima participación en el presente. La naturalización, en el sentido común, de la infancia y la adolescencia como un tiempo de transición indiferenciado que se caracteriza por su vulnerabilidad o

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires (Argentina) grabatallan@gmail.com

<sup>2</sup> Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias Antropológicas, Buenos Aires (Argentina) luciarodriguezbustamante@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad de Buenos Aires (Argentina) loreleyritta@gmail.com

<sup>4</sup> A lo largo del artículo se mantiene el uso tradicional del género masculino para nominar a los sujetos por razones prácticas relativas a la aceptación institucional. No obstante, nos adherimos al reconocimiento de la pluralidad de géneros que están implicados en los diversos colectivos y a los debates en torno a este asunto en el campo de las ciencias sociales.

por sus aspectos problemáticos justifica el apartamiento de sus miembros de “la política”, entendida vulgarmente como un espacio amenazante para ellos. Esta arraigada concepción social es reforzada por el corte jurídico que marca la mayoría de edad e invisibiliza las prácticas, reflexiones y aportes de los sujetos que atraviesan el tiempo coincidente al de la escolarización, con la fuerza de un límite “objetivo”.

La investigación pone en cuestión el tratamiento infantilizador que reciben los miembros de este rango de edad, los dispositivos para tal fin y los prejuicios sociales que los abarcan<sup>5</sup>. Sostiene, también, que la exclusión de *los menores* de la política es acompañada por la subestimación teórica de esta problemática dentro de las ciencias políticas, que la consideran un tema *menor*, en el sobreentendido de que estos sujetos no forman parte de la sociedad activa conformada por los “iguales ante la ley” (Batallán, 2011; Simons y Masschelein, 2011). Sin embargo, sostenemos que la vinculación de los agentes en esta edad de la vida con la política adquiere relevancia, tanto académica como político-institucional, debido a su papel en la reproducción social y, por lo tanto, en la obligación del Estado y de la sociedad en su formación como “futuros ciudadanos” (Batallán y Campanini, 2012).

La contradicción que se produce por la deslegitimación social de las prácticas y reflexiones que realizan niños y adolescentes sobre el ámbito de lo público en el presente –sostenida en la mencionada dependencia de esta franja etaria con respecto a los mayores– los constituye como sujetos carentes del estatus igualitario necesario para ser, en propiedad, miembros de la *polis*.

La imagen estereotipada del enfrentamiento “cultural” de los *jóvenes versus* los *viejos*, y las formas de la autoridad jerárquica de los mayores con respecto a los menores, se superpone, en el terreno de la educación, con los principios de la Ilustración –primacía del conocimiento universal acumulado, disciplinamiento, meritocracia, etc.– o con sus resabios, en la responsabilidad que tienen los adultos en la educación de las nuevas generaciones (Arendt, 2016). A este planteo filosófico, convertido en una ideología de corte conservador en educación, se suma otra razón naturalizada en el sentido común que justifica la exclusión de los niños y adolescentes de la política, como es la identificación de esta última con una actividad conflictiva o beligerante de la que debe preservarse a los niños (Ariès, 1987).

A pesar de la importancia de su participación, que reconoce la Convención de los Derechos del Niño de 1989, existe aún una importante vacancia en su ejercicio y concreción en las instituciones y organizaciones impli-

cadas (Liebel, 2013; Rabello de Castro, 2018; Campanini, 2018). La prevalencia de la concepción tutelar hacia quienes atraviesan esta primera edad de la vida hace que *la política* en su sentido genérico contradiga los principios de la institución educacional –principalmente en la escuela primaria– donde, a su vez, se les presenta a los infantes un mundo social armónico y sin antagonismos (Batallán, 1987). Los espacios propios de participación en la toma de decisiones están acotados a los Centros de Estudiantes para los jóvenes del secundario, o bien a algunas experiencias como las de los Consejos de Grado y otras instancias colectivas de producción de propuestas de organización y reclamos para los niños que asisten a la escuela primaria (Enrique, 2010; Enrique, 2011; Rodríguez Bustamante, 2020).

No obstante lo anterior, paradójicamente, el *futuro ciudadano* debe formarse en los principios de la democracia y sus formas republicanas de gobierno, siendo la justicia, la igualdad y la libertad los sustentos discursivos de la misma. Esto es, que niños y adolescentes deben aprender no solo la historia del país y los antagonismos que lo han conformado, sino también conocer las bases y antecedentes sobre los que se constituyen las instituciones y las formas legítimas de la participación ciudadana para elegir y ser elegido (Batallán y Campanini, 2012; Rabello de Castro y Grisolia, 2016).

Situada en este nudo problemático, la investigación se nutre principalmente en los aportes del campo de la antropología de la educación, en sus antecedentes de los estudios críticos sobre la discriminación y la imposición escolar y en la revisión teórico-metodológica generada inicialmente en Latinoamérica (Henry, 1967; Ogbu, 1993; Rockwell, 2009). En esa línea de trabajo y reflexión, entendemos que el enfoque histórico etnográfico articula fundamentos, conceptos y metodologías que apartan a la etnografía del naturalismo descriptivo, e interpretan y analizan la documentación producida en el campo describiendo la particularidad de la acción social en el presente y explicando la lógica “informal” de su manifestación mediante la reconstrucción histórica (Crehan, 2004; Rockwell, 2009; Batallán, 2019). Dicho abordaje hace pie en las interacciones y la comunicación cotidianas de la vida social, sobre los fundamentos de la teoría contemporánea de la cotidianidad, entendida como un momento de la reproducción general articulado a los procesos sociales generales. Sus categorías en el campo de la educación y los estudios de la escuela aportan argumentos para analizar el papel activo de los sujetos en los procesos de gestación del cambio social, así como en la resistencia o conservación de las instituciones (Heller, 1977; Giddens, 1982; Ortner, 2006).

Asimismo, en el plano conceptual, nos sumamos a la línea de reflexión de la filosofía política en torno al debate sobre la democracia, particularmente en los argumentos que distinguen la conceptualización sobre *la política* –en referencia al ámbito de las relaciones e instituciones formales de la democracia y su funcionamiento– y *lo político*, que supone el campo de la construcción de la vida en común (Rancière, 1996; Mouffe, 1999; Rosanvallon, 2003; Retamozo Benítez, 2009). Esta conceptualización reconoce prácticas invisibilizadas en espacios que han

<sup>5</sup> Esta investigación forma parte de la línea de estudios sobre la relación entre la primera edad de la vida y la política, dirigido por Graciela Batallán y Silvana Campanini, Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con el apoyo de UBACyT. La información primaria producida se sostiene en registros de campo etnográficos generados en el Programa “La Legislatura y la Escuela”, entre los años 2004 y 2014. Agradecemos la valiosa participación de los colegas Ana Padawer, Elías Prudent, Marina Visintín, Claudia Soto, Carolina Postiglioni, Solange Grimoldi y Soledad Castro, quienes aportaron como miembros del equipo en distintos tramos del proceso de investigación.

sido entendidos como neutrales o a-políticos, justamente por estar dedicados a, y habitados por, miembros de esta edad de la vida, como son la escuela y demás instituciones dedicadas a ellos: clubes, organizaciones sociales, programas educativos, etc. (Neufeld, 2000; Batallán, 2007; Padawer, Scarfó, Rubinstein *et al*, 2009; Batallán, 2011; Liebel, 2013).

El estudio comparte el interés con otras corrientes de indagación dentro de la historia, las ciencias sociales y la pedagogía que, de modo creciente, desde los años 80 y 90 del pasado siglo, le han dado centralidad al estudio de la infancia (Ariès, 1987; Meirieu, 2004; Carli, 2005; Jociles, Franzé y Poveda, 2011). En este camino, compartimos el propósito de coadyuvar a la consideración de los niños como activos constructores de la vida social (James y Prout, 1997; Szulc, 2006; Novaro, Santillán, Padawer *et al.*, 2017) y como sujetos políticos o *agentes* (Batallán, 2011; Shabel, 2016; Santillán, 2019) al tiempo que reconocemos la particularidad que imprime a estos procesos la ambivalencia que los constituye simultáneamente como sujetos de cuidado y de autonomía (Jans, 2004; James y James, 2004).

## 2. El Programa “La Legislatura y la Escuela” y la participación

Al referirnos al análisis de un proceso de formación política dirigido a este sector, damos cuenta de documentación etnográfica realizada en relación con un programa de formación política y ciudadana impulsado desde hace más de dos décadas por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Este resulta sugerente para el estudio de la relación en cuestión, ya que por su continuidad y persistencia en tanto política pública registra cambios en la articulación entre los sucesivos gobiernos locales y su orientación en torno al tema. Conjuntamente, su formato como un juego de roles se presenta como una oportunidad original para el registro de los debates, interacciones e interpretaciones de estos miembros en el campo de *lo político*.

El Programa replica el ritual de las sesiones parlamentarias en la democracia representativa y enmarca a los participantes como aprendices del ejercicio de *la política*. Por su intencionalidad pedagógica vivencial, además de la actuación –o *role playing*– en el papel de “legisladores por un día” los estudiantes son convocados a participar con proyectos de ley y otros, elaborados en sus escuelas, reconociéndose de este modo, aunque implícitamente, la posibilidad y capacidad de aquellos en la tarea de elaborar los proyectos que presentan<sup>6</sup>. En estas presentaciones se aglutinan demandas al Estado que evidencian falencias relativas a las escuelas –por ejemplo, en su infraestructura–, o propuestas de cambios diversos en su entorno urbano próximo, o que afectan a la ciudad en su conjunto. En esa tarea sus autores se enuncian como ciudadanos afectados y con derecho a recla-

mar y argumentar. Después de ser discutidos, debatidos y aprobados en las sesiones parlamentarias con otras escuelas, los proyectos son entregados a la Legislatura y muchas veces los legisladores los “hacen propios”<sup>7</sup>.

La noción de *participación* es retomada aquí como eje en la producción de documentación y en el análisis de prácticas y acciones de los niños y adolescentes, así como también en la reconstrucción histórica de la formación política que se dirige a estos sujetos y que, por tanto, guía el sentido de dichas acciones (Batallán y Campanini, 2008; Levinson, 2011). En esta doble perspectiva, la noción de *participación* es tributaria de la problemática teórica sobre el poder en su vinculación con la legitimidad social y jurídicamente atribuida a su ejercicio. En el caso de este estudio, que se focaliza en los menores de edad, la categoría de *participación* resulta fértil para el análisis de los procesos de apropiación y resistencia desarrollados por sus miembros (Batallán, 2003; Jans, 2004; Rockwell, 2011; Shabel, 2019), especialmente en su capacidad propositiva y crítica en los escenarios de los que se vuelven protagonistas o agentes (Giddens, 1995; Batallán, 2007; Rabello de Castro y Grisolia, 2016)<sup>8</sup>. Al considerar esta noción, el trabajo busca aportar al estudio el carácter relacional y contextual que asumen las acciones de estos sujetos en su entramado generacional con los adultos, y la vinculación que estas tienen con propuestas en espacios institucionales.

En definitiva, el eje analítico de la participación nos permite, por un lado, desentrañar las orientaciones de las políticas oficiales de distintos gobiernos de la Ciudad en relación con la apertura o restricción del margen de decisión dado a los niños y adolescentes sobre los asuntos públicos y, por otro –de modo articulado con el primero–, orientar nuestro registro etnográfico hacia la identificación de procesos de interacción y situaciones de conflicto, en las que los sujetos exponen y discuten argumentadamente sobre cuestiones que los involucran de forma directa y protagónica con lo público.

## 3. El desarrollo del Programa y los cambios en su orientación

El Programa “La Legislatura y la Escuela” es llevado adelante por el gobierno de la Ciudad desde 1991 y aún los objetivos de la Legislatura por conocer las problemáticas de las escuelas y su comunidad circundante, y el de la formación política de los niños y adolescentes. Esta

<sup>6</sup> Los participantes del Programa pueden optar por la elaboración de distintos proyectos, los que –según la intención y alcance– se presentan como: Proyectos de Ley, de Declaración, de Resolución o de Pedido de Informe. Ver en Tabla 1.

<sup>7</sup> Si bien la aprobación de los proyectos en las sesiones dedicadas al Programa es una votación ficticia, los mismos son publicados en el Boletín de Asuntos Entrados identificados con la letra “E” de escuela, dándole institucionalidad. El incentivo para los alumnos y las escuelas es que –según la calidad, pertinencia y defensa en el debate de cada proyecto– un legislador pueda “hacerlo propio”, “defenderlo” en las comisiones a fin de que sea aprobado formalmente por la Legislatura.

<sup>8</sup> Además de estos aportes, a los que suscribimos directamente, se conocen otras investigaciones que también retoman el trabajo con la noción de participación para el estudio de procesos vinculados a la infancia y que suelen ser categorizados en términos de participación y/o protagonismo infantil (Hart, 1992; Trilla y Novella, 2001; Corona Caraveo y Morfin Stoopan, 2001; Fernandes Senna Pires y Uchoa Branco, 2007; Liebel, 2013).

convergencia resolvía el objetivo de establecer un puente entre las demandas de los estudiantes y sus escuelas con la Legislatura. Mientras los estudiantes accedían a la experiencia directa de la actividad política en un ejercicio de simulación o *role playing*, los legisladores se sensibilizaban con las realidades educativas locales al escuchar a los estudiantes de primera mano<sup>9</sup>.

El propósito formativo de la experiencia ha sido que niños y adolescentes internalicen “los valores republicanos de la vida democrática” (Programa La Legislatura y la Escuela, 2012: 6) mediante el entrenamiento en habilidades que suponen el diálogo argumentado, el dominio de la interlocución racional, el respeto a la oratoria convencional del ámbito legislativo, así como también la búsqueda y el manejo de la información, entre otras competencias del oficio de legislar.

La reconstrucción de esta política pública se remonta a su creación como “El Concejo y la escuela”, en el marco del Concejo Deliberante, en 1991, formación que antecedió a la conformación de la Legislatura Porteña en 1994. La iniciativa provino de un grupo de funcionarios de filiación partidaria justicialista, abocados a organizar y convocar a las escuelas de la ciudad, como una práctica militante luego de largos años de la última dictadura cívico militar en la Argentina (1976-1983). Con la reforma constitucional de 1994, que transformó la intendencia de la Ciudad de Buenos Aires en Ciudad Autónoma, el Programa quedó enmarcado en la Legislatura de la Ciudad, a cargo de la Unión Cívica Radical entre 1996 y 2000. Posteriormente, con el gobierno del Frente Grande, 2000-2004, se sumaron especialistas en educación, con la intención de profundizar algunos aspectos del desarrollo del Programa, por ejemplo, en la elaboración de los proyectos en las aulas, la convocatoria a escuelas que funcionaban en espacios no institucionales –fábricas recuperadas, ONGs, organizaciones populares en villas de emergencia–, la revisión de las propuestas y pedido de información extra a las escuelas para el seguimiento de la generación de los proyectos y sus precisiones, entre otras<sup>10</sup>.

Durante esos años, la convocatoria a las escuelas sostuvo un criterio de focalización que daba prioridad a los establecimientos de distritos con población económicamente desfavorecida, generalmente ubicados en el sur de la Ciudad y diagnosticados por la misma Legislatura como de menor acceso a derechos. No obstante, también participaron escuelas de gestión privada y confesional, conformándose grupos heterogéneos en las sesiones, en las que se confrontaban distintas perspectivas. A su vez, en este período se fomentó la libre elección temática de

los proyectos, lo cual garantizaba la expresión de una amplia diversidad de temas y demandas.

Estas características se mantuvieron hasta 2014, luego de un período de transición en el cual, si bien no hubo cambios significativos, el Programa fue marcado por el arribo paulatino de las políticas neoliberales al Gobierno de la Ciudad<sup>11</sup>. En ese año se instala una estrategia motivacional que recibe el nombre de “Concurso de Jóvenes Legisladores”, circunscripto al segundo semestre del año, en el que participan exclusivamente estudiantes del último ciclo de la escuela secundaria. Este cambio hacia la exclusividad para el nivel secundario evidenciaba la importancia que comenzaron a tener políticamente los adolescentes, desde los 16 años, en tanto nuevos electores, según la sanción de la Ley de Ciudadanía Argentina N° 26.774, llamada popularmente “Ley del Voto Joven”, aprobada en 2012.

El concurso se realiza sobre temas prefijados por la dirección del Programa, abandonándose así una de las claves de la participación, como era la libre elección, que lo caracterizaba hasta ese momento<sup>12</sup>. A partir del año 2014 se realizaron otras modificaciones organizacionales que indirectamente incidieron en la participación. Aunque no se registran censuras directas a los contenidos de las discusiones en el recinto, se intenta reducir la conflictividad latente en los debates, a partir de la búsqueda de la uniformidad de la población escolar en las sesiones, según la procedencia geográfica o por el tipo de gestión –solo escuelas privadas o solo públicas–, entre otras estrategias.

Los nuevos criterios sobre la formación ciudadana que ofrece el Programa son una restricción directa a la participación de los jóvenes y evitan el surgimiento de temas libres que sean críticos con la acción del gobierno como, por ejemplo, los recurrentes temas respecto a la mala calidad de la alimentación en las escuelas y el mal estado edilicio de las instituciones educativas públicas.

Si bien la investigación no profundiza en el desarrollo de este período –actualmente en vigencia–, consideramos que el progresivo condicionamiento a la participación en la elaboración de los proyectos y en el contenido de las discusiones quita sustancia *política* a la formación ciudadana de los jóvenes. Estas restricciones sobrepasan la mera modificación técnica del procedimiento e instauran limitaciones a los aspectos centrales de esta dimensión de la vida social, como es el reconoci-

<sup>9</sup> Agradecemos a la Licenciada Graciela Ramallo por sus aportes a la investigación.

<sup>10</sup> La directora del Programa, licenciada Graciela Castillo, y la pedagoga Susana Alday, asesora en la Comisión de Educación de la Legislatura, compartían en esos años la orientación política sobre esta línea para el Programa. La fuerte convicción democrática de Susana Alday hizo que los equipos pedagógicos colaboraran en evitar el “cajoneo” de los proyectos aprobados en las sesiones del Programa por parte de la burocracia legislativa, así como también en el pulido técnico de los proyectos para que los legisladores los “hicieran propios” y los presentaran en las comisiones correspondientes (Entrevistas realizadas en agosto y noviembre de 2004).

<sup>11</sup> El Partido Propuesta Republicana/Cambiemos gobierna la Ciudad desde 2007, año en el que Mauricio Macri es electo como Jefe de Gobierno para el período 2007-2011 y luego para el período 2011-2015, sucedido por Horacio Rodríguez Larreta, desde 2015 a la actualidad.

<sup>12</sup> La entrega de “guías” incluye temas preseleccionados que coinciden con las áreas prioritarias de la plataforma política del gobierno de la Ciudad, tales como Medio Ambiente, Espacio Público, Tránsito y Transporte y Seguridad, año 2014; Ciencia y Tecnología, Seguridad Vial, Deporte y Recreación, Violencia Escolar y Participación Ciudadana, año 2015; Defensa de Consumidores y Usuarios, Cultura, Prevención de Adicciones en Niños y Adolescentes, Movilidad Sustentable, año 2016; Seguridad Vial, Salud, Recursos Energéticos Renovables, Políticas de Promoción e Integración Social, año 2017, etc. Los premios a los proyectos ganadores consisten en diplomas, bicicletas o tabletas electrónicas para cada estudiante del curso premiado.

miento a la libertad de expresión y a la consideración de los participantes como agentes.

#### 4. El registro de las interacciones en el campo empírico

La investigación realizó trabajo de campo en las sesiones del Programa “La Legislatura y la Escuela” durante los años 2004-2014. Este implicó el registro de los debates en las escuelas y de las sesiones públicas de la Legislatura, donde se documentaron los modos en que niños, adolescentes, docentes, coordinadores del Programa y legisladores desplegaban argumentos y contraargumentos en torno a los distintos proyectos presentados y su relevancia. Asimismo, realizamos entrevistas a los coordinadores y directores del programa –de los sucesivos períodos–, como a diputados pertenecientes a bloques políticos diversos que oficiaron de “presidentes de sesión” en los distintos encuentros. Estas entrevistas querían conocer su perspectiva sobre el programa, y aportaron interpretaciones que nos permitieron contrastar información respecto a los sentidos en torno a la formación política. A continuación se indagará en los debates e intercambios en los dos principales escenarios en los que se pone en acto el Programa: a) en la realización de los proyectos por los estudiantes en las aulas, y b) en el debate de los proyectos en el recinto legislativo, en su rol de diputados<sup>13</sup>.

##### 4.1. En las aulas

El coordinador funcionario del Programa se ubica en el escritorio, frente a los bancos, y aguarda al profesor de séptimo grado. Al encontrarse, intercambian algunas palabras, en las que el docente le comenta que aún no han escrito el proyecto pero ya han definido que trabajarán en el pedido de una “terrace verde” para la escuela. (Nota de campo. Registro N° 2, 2013)

El proceso se inicia con una charla informativa que los coordinadores del Programa dan a docentes y alumnos en las escuelas como preparación para la realización del proyecto y el debate en el recinto. Para la elección del tema que desplegarán posteriormente como proyecto instan a niños y adolescentes a identificar problemas vinculados con la escuela y sus posibles soluciones. En general, entregan ejemplos de preguntas disparadoras relacionadas con lo cercano, tales como: “¿qué necesita

tu escuela?”, “¿qué problema tiene?”, a fin de encontrar temáticas consensuadas por todo el curso.

Según la visión de algunos legisladores, el Programa es valorado justamente por su capacidad de ser un “efecto termómetro de la realidad escolar”: “[los estudiantes] traen demandas y necesidades de la comunidad, del barrio o su familia, (...) la urgencia por lo inmediato y concreto” (Entrevista a Maximiliano Ferraro, octubre de 2014)<sup>14</sup>. También, y como pudimos reconstruir en los registros etnográficos, los docentes que acompañan el proceso de elección, sistematización y escritura de los proyectos en las aulas generalmente desestiman las propuestas de los estudiantes cuando consideran que se trata de temas “demasiado amplios” o de gran “conflictividad social”, promocionando aquéllos que consideran más viables para lograr apoyo y legitimidad en su defensa oral en el recinto, al responder a las “necesidades de cada escuela” (Registro N° 2, mayo de 2013)<sup>15</sup>. Los temas “cercaños” son identificados con la facilidad que suponen a su formulación, por lo que los coordinadores del programa constantemente remarcaban que al “explicar con sus propias palabras” será más fácil lograr la persuasión para que los presidentes-legisladores “los hagan propios”, los eleven posteriormente con proyectos de sus bloques políticos, y estos puedan concretarse eventualmente en leyes, resoluciones o decretos<sup>16</sup>.

En este sentido, una vez que los temas han sido elegidos, los funcionarios del Programa hacen hincapié en los aspectos formales de la interacción que actuarán los estudiantes en el recinto, en el momento de la exposición y defensa de sus proyectos. El énfasis puesto en el desarrollo de la argumentación para defender la pertinencia e importancia de sus propuestas, manifiesta también la eventualidad de la discusión política en dicha instancia. En una oportunidad en la que acompañamos a los coordinadores del Programa a una segunda visita, les aclaraban: “Van a ir a la Legislatura a defender su proyecto [y] tienen que tratar de convencer a los demás chicos de que su proyecto es bueno” (Registro N° 2, mayo de 2013)<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Agradecemos a los legisladores Laura García Tuñón, Delia Bisutti y Maximiliano Ferraro, quienes accedieron a brindarnos sus reflexiones respecto al Programa en el marco de la investigación.

<sup>15</sup> El resultado de ese proceso se encuentra plasmado en los proyectos definitivos que expresan, en muchos casos, temáticas que trascienden en su fundamentación y particularidad las preocupaciones *locales* (véanse algunos de los títulos de proyectos presentados en la Tabla 1).

<sup>16</sup> En las visitas se les aclara como incentivo: “el 25 % de los proyectos salen”, información que también se ofrece en las revistas del Programa.

<sup>17</sup> El contacto entre la escuela y la Legislatura se genera porque las escuelas llaman a la Legislatura o, como es actualmente, se inscriben en un formulario online y desde el Programa se los conecta y se pauta una fecha de participación en las sesiones. Antes del día de la sesión los coordinadores visitan una o dos veces a las escuelas. Un primer encuentro inicial en el que les informan aspectos generales del Programa y les acercan materiales –un mapa de la ciudad, la constitución de la Ciudad, cuadernos de notas–, se plantea al curso participante la invitación y se hace un primer sondeo de temas. En una segunda visita, cuando el curso ya eligió un tema y comenzó con la elaboración escrita del proyecto, los funcionarios se acercan a orientarlos sobre la escritura de los proyectos, las formalidades del debate y algunas estrategias de cómo formular y expresar el tema en el recinto. Este proceso, aquí sucintamente caracterizado, asume particularidades heterogéneas en cada experiencia de presentación.

<sup>13</sup> Con posterioridad a la defensa en el recinto entablamos conversaciones con niños y docentes de numerosas escuelas, y pudimos conocer las intenciones y los modos en que algunos de los proyectos fueron elaborados. Asimismo, nos dedicamos a acompañar el trabajo de los coordinadores y funcionarios del Programa en la presentación del mismo en las escuelas. Estas instancias implicaron el registro de numerosos intercambios y charlas orientadoras entre los niños y los funcionarios, así como también entre los docentes. El trabajo también implicó el análisis y seguimiento de los proyectos escritos presentados por las escuelas durante el período 2008-2013, así como también de los materiales pedagógicos –entrevistas y cuadernillos– elaborados por el Programa en los diferentes años.

En la visita a las escuelas, los coordinadores reafirman permanentemente la importancia de la oratoria en la tarea legislativa:

El coordinador inicia la conversación: “A ver... ¿quién puede contarme del proyecto sobre las terrazas verdes?”; “¿vos sabés hablar?”. “A ver, ¿quién sabe explicar por qué?”. Una niña comenta: “Ahí, es un lugar para las plantas porque hay mucho sol”; el coordinador la interrumpe, señalándole: “No digas ‘ahí’, empezá de nuevo”. La niña se corrige: “Necesitamos un espacio con plantas”. Luego, otra alumna colabora con la expresión de la idea: “Nosotros queremos un espacio verde con juegos, porque no es lo mismo jugar en un lugar verde”. El coordinador la felicita: “Uy, ¡claro!, si lo explicás así, te lo votan”. Al motivar la participación de los que no se expresan espontáneamente, los inquiere directamente: “Vos, que no hablaste, ¿por qué es importante este proyecto?”. La capacitación evidencia, así, el propósito de incluir a la mayor cantidad de alumnos para generar el consenso que sostenga la defensa grupal del proyecto en el recinto. Los estudiantes suman ideas para los discursos que expondrán los oradores elegidos para la defensa del proyecto: “Somos chicos y tenemos derechos (...), derecho a un espacio libre”; “nosotros pagamos impuestos y necesitamos obras (...), es una ley, nosotros queremos uno”. El coordinador recalca la importancia de la formalidad que deben utilizar en la sesión (formas de dirigirse al diputado que oficia de presidente, permisos para hablar, tiempos de exposición, etc.). En ese aspecto, les sugieren que la argumentación es definitiva: “no pueden hacer preguntas, sino que deben dar una opinión fundamentada”, y agrega: “los derechos son los derechos, y hay prioridades (...): salud, educación, medio ambiente (...), hay que convencerlos solo con la palabra”. La charla en la escuela finaliza con nuevos consejos: “Pídanle al diputado que venga, díganle ‘le queremos mostrar’, invítelo para que venga y pídanle si se puede hacer cargo”. Progresivamente los chicos intervienen razonando desde una perspectiva abarcativa en la que se incluyen: “nosotros somos ciudadanos y los diputados tienen que mejorar nuestros derechos”. (Registro N° 2, mayo de 2013)<sup>18</sup>

Los temas que aparecen en los escritos finales son el resultado de un primer nivel de producción que responde al entrecruzamiento, apropiaciones y negociaciones entre los estudiantes, sus docentes y los coordinadores del Programa en donde se ponen en juego contextualmente diversas expectativas e intereses de los actores.

En la formulación oficial del Programa la iniciativa se presenta como “una posibilidad” para que las escuelas puedan “expresar las necesidades que viven día a día y que en muchos casos coinciden con las de la sociedad en su conjunto” (Programa La Legislatura y la Escuela,

2012: 6). En este punto, las expectativas de solución concreta que esta experiencia parecería otorgar a las distintas necesidades y demandas escolares –y que el coordinador refuerza cuando les dice a los niños: “pídanle al diputado que venga” – deben colmarse también de argumentos legítimos que permitan, luego de su aprobación, elevarlos como política pública de alcance general.

Los encuentros “en las aulas” se presentan como un momento concreto en el que se orienta el sentido de la experiencia y que comenzará a anudar la relación entre las escuelas y la Legislatura. Estos encuentros, organizados por diferentes coordinadores, se ajustan, en parte, a las interpretaciones que estos tienen sobre el sentido de la participación de los niños y las escuelas en el Programa; y a su vez, se vinculan con las expectativas de los docentes en relación con esta experiencia –por ejemplo, si la consideran como un “momento formativo para los chicos” o como una “posibilidad” para solucionar algún problema concreto de la escuela o el barrio– y con las respuestas y resignificaciones de los estudiantes respecto al asunto que se les plantea.

El registro de estas instancias iniciales, en escuelas donde por primera vez reciben la visita de alguien de la Legislatura, nos ha permitido reconocer los matices de este proceso de producción que comienza generalmente con una “lluvia de ideas” en la que los chicos plantean distintas inquietudes de carácter social: medio ambiente, igualdad social, educación, salud. Posteriormente, son las múltiples capas de apropiaciones y negociaciones, guiadas por el sentido dado a la experiencia como por el supuesto sobre “los temas que los chicos pueden hablar”, los que operan como estructuradores de los proyectos escritos en este primer nivel de producción.

Los temas presentados a la Legislatura en formato de proyectos de Ley escritos –o de Declaración, de Informe o de Resolución– evidencian, entonces, un proceso de elaboración que si bien incluye la preocupación de niños y adolescentes por los problemas escolares inmediatos, no se restringe a ellos, expresando una importante trama de sentidos superpuestos que nos informa del carácter relacional en el que se construyen las preocupaciones sobre “lo público”<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Sobre la base de un total de 406 proyectos presentados entre los años 2006 y 2013, se reclasificó el ordenamiento que figura en las estadísticas del Programa y que es coincidente con el nombre de las comisiones de la Legislatura, tales como Seguridad, Educación, Medio Ambiente, Transporte y Vialidad, entre otras, clasificando los proyectos según un criterio cualitativo de sus contenidos. Esta reclasificación con fines analíticos reúne los proyectos en cuatro áreas abarcativas: A– “Carencias Sanitarias y Sociales”, en la que se reúnen proyectos cuyas temáticas se vinculan con las soluciones frente a la falta de trabajo, la emergencia habitacional, situaciones de la salud de la población en general, o a la de los chicos en sus escuelas; B– “Condiciones materiales para la educación”, en la que se aúnan los proyectos que hacen referencia a las condiciones edilicias y a los recursos para las escuelas, focalizando las demandas en preocupaciones que hacen a las condiciones dignas para su funcionamiento, así como demandas de creación de escuelas o instituciones educativas especiales; en C– “Problemáticas pedagógicas”, se agrupan proyectos con propuestas de modificación curricular, incorporación de talleres, nuevas asignaturas, etc. Finalmente, en D– “Manifestaciones simbólicas o culturales”, se suman proyectos que, por lo general, exceden el ámbito de las necesidades educativas y apuntan a la apertura de espacios culturales, el reemplazo de símbolos, la incorporación de nuevas insignias, cambios de nombre de instituciones o de espacios

<sup>18</sup> Agradecemos a los funcionarios de la Legislatura y coordinadores del Programa por la colaboración prestada a nuestra investigación durante los años que realizamos trabajo de campo en las escuelas y en la Legislatura. A solicitud de ellos mantenemos sus nombres en el anonimato.

Como veremos en los próximos apartados, en el desarrollo de las sesiones los estudiantes generan revisiones y precisiones de los proyectos escritos, motivados por el encuentro con estudiantes de otras escuelas y el legislador que las preside, ante quienes no solo defienden la propuesta presentada, sino que esta se enriquece con nuevos argumentos y explicaciones que precisan sus contenidos de modo imprevisible como producto del mismo debate.

#### 4.2. En el recinto legislativo

El bullicio que proviene de los micros escolares invade el hall de entrada de la Legislatura porteña. Al ingresar, niños y niñas admiran la arquitectura de principios del siglo XX junto a los maestros que los acompañan. Lo que primero impacta a cualquier visitante es la escalera central de mármol de Carrara blanco refulgente, ubicada en la entrada principal. Su doble ascenso es coronado por una cúpula de vitrales formando un conjunto imponente de innegable belleza que recibe a quienes ingresan al edificio manifestando la majestuosidad de la mayoría de los edificios públicos de la Ciudad de Buenos. (Nota de campo. Registro N° 3, 2004)

La participación de los niños y adolescentes en las sesiones toma una dimensión protagónica en la defensa oral de los proyectos. La magnificencia del espacio físico predispone a la representación teatral que se les solicita. En este espacio, la documentación etnográfica inscribe posicionamientos discursivos inéditos que expresan concepciones, razonamientos y reflexiones de esta franja de edad sobre *lo político*. La emergencia de sentidos inesperados puede ser asignada a la intensa interacción del debate, que carga de nuevas interpretaciones a las producciones escritas, y retroalimenta las argumentaciones en el fragor de la discusión.

El mismo registro documenta:

El acto de izar la bandera de ceremonia corona la apertura de la sesión. Todos se paran y aplauden en silencio expectante. Luego, quien oficia de Secretario lee el título del proyecto que será debatido según un orden arbitrado. El debate se inicia con el pedido respetuoso de la palabra de los diputados al Presidente, quien la concede, habilitando la voz a cada diputado al abrir el micrófono desde el que se expande. (Nota de campo. Registro N° 3, 2004)

El hecho de que la propuesta suponga la simulación de un ritual legislativo como situación excepcional conlleva implicancias que exigen una transformación del estudiante, quien encarna una actuación acorde con la *performance* de un acto político. Tal excepcionalidad no se restringe únicamente a un traslado geográfico desde la escuela hacia la Legislatura, sino que el espacio del recinto y su lógica de funcionamiento los impulsa a abandonar el uso del habla coloquial y los modos co-

rrientes de la cotidianeidad. El protocolo tácito que deben seguir se sostiene en el respeto a la autoridad y en la investidura del cargo de legislador. Una vez en las bancas, los estudiantes se apropian de la invitación, se ubican y se sienten habilitados para hablar de lo que los convoca. Tensionando los límites entre la realidad y la ficción, asumen con seriedad el debate, evidenciando el carácter vívido y performativo que el intercambio lingüístico produce.

A fin de desplegar empíricamente lo anterior, elegimos el trabajo y defensa de un proyecto sensible a las necesidades de niños y adolescentes: la alimentación en la escuela<sup>20</sup>. Esta temática, planteada reiteradamente en distintos años, expresa el derecho de los estudiantes a recibir una alimentación de calidad y, en su defensa, los estudiantes apelan al apoyo incuestionado de la gran mayoría de los docentes y legisladores adultos que los escuchan. El análisis del debate de este proyecto, documentado etnográficamente e inscripto en los archivos de la Legislatura, se centra en la discusión sobre lo que los niños suponen es el derecho a una alimentación de calidad que debe brindar el Estado.

En la acalorada discusión exponen –además de los argumentos elaborados en la escuela para su defensa– nuevas dimensiones del problema que surgen en el mismo debate. El cruce discursivo evidencia, también, el disenso entre los niños, dando paso al reconocimiento de la heterogeneidad de perspectivas presentes en el debate social general. Como sugerimos anteriormente, dejar el banco de la escuela para ocupar la banca de diputados es una actuación que exige renunciaciones, nuevos hábitos y un compromiso con la función pública que representan. De este modo, el espacio en el que se desarrolla el ritual se convierte en un foco para precisar el análisis sobre los modos que asume la reflexión cuando la apertura a la participación convoca al protagonismo de los agentes.

En el inicio de la sesión, una niña de séptimo grado presenta el proyecto en el que se solicita que el poder ejecutivo revise el menú escolar:

Señora presidente, solicitamos alimentos de mayor calidad, inclusión de carne de calidad en variedad de cortes, variedad de frutas y verduras dentro de las posibilidades según la estación del año, la elaboración de todos los alimentos dentro del comedor escolar

<sup>20</sup> La reconstrucción que se detalla a lo largo de este apartado corresponde al Registro N° 3, octubre de 2012. El proyecto fue presentado el día 9 de octubre de ese año por niños de sexto grado de una escuela pública del Distrito N° 18 de la Ciudad. Cabe destacar que la preocupación por la mala calidad de la alimentación en las escuelas se plasma en la reiteración de proyectos semejantes en distintos años, sin que se registren cambios oficiales para su mejoramiento. Véase, en Tabla 1: “Creación de Organismo de Control Alimenticio en cada Distrito Escolar” Proyecto N° 111, año 2008; “Una buena calidad de comida para los alumnos” Proyecto N° 145, año 2010; “Viandas escolares con alto valor nutricional para todas las escuelas públicas de CABA” Proyecto N° 162, año 2011; “Revisión del menú de la merienda para las escuelas de Jornada Simple” Proyecto N° 182, 2012; “Supervisión de comedores de las escuelas públicas y privadas, inclusión del menú para celiacos” Proyecto N° 188, año 2013. Actualmente, el tema de la alimentación de calidad en las escuelas continúa presente en los debates legislativos y es trascendido por la urgencia alimentaria de niños y adolescentes que asisten a las escuelas de la Ciudad.

públicos, tales como plazoletas, calles o escuelas. Véase, en la Tabla 1, la nominación y breve descripción según esta categorización.

—de ser necesario aumentar el número de personal a cargo de la misma—, capacitación permanente del personal de cocina, mayor control del Gobierno de la Ciudad sobre el presupuesto que se adjudica para esta área y que las concesiones inviertan en mejor calidad de alimentos, elaboración de campañas sobre alimentación saludable en medios masivos de comunicación. (Registro N° 3, octubre de 2012)

Los fundamentos que los niños esgrimen para su aprobación se basan en la Constitución Nacional, en resoluciones de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud —OMS— y en una encuesta realizada por ellos en su escuela. Como bloque organizado, los niños autores sostienen:

Creemos que una alimentación saludable es uno de los pilares del buen estado general y el rendimiento escolar: [En la escuela] comen alrededor de doscientos veinte niños (...), [la consistencia de la comida] es desagradable y con falta de sabor: la carne es muy dura, las pastas rellenas no lo son, y los medallones, tanto de pollo como de pescado, están pre hechos. Los fideos y el arroz no tienen buena consistencia, hay ausencia de verduras como la lechuga y la acelga en los platos que forman el menú, las frutas de estación se repiten y algunas no aparecen dentro del menú. (Registro N° 3, octubre de 2012)

En el discurso de presentación, los niños agregan información estadística según una encuesta realizada por ellos a 42 estudiantes que asisten al comedor de su escuela. Con resultados contundentes, informan: “[solo] el 2% siempre come la comida del comedor, el 43% a veces come, el 55% casi no come nada”. Además, agregan información registrada en entrevistas realizadas a distintos actores intervinientes: “El personal de cocina del establecimiento nos informa que se tiran, aproximadamente, cuatro bolsas de consorcio de comida por día”. La irracionalidad del despilfarro hace que la encuesta realizada por los chicos se valide como una prueba irrefutable sobre la mala alimentación que brinda la Ciudad a los estudiantes.

Luego de sucesivas intervenciones sobre el tema y la solicitud expresa de la modificación de la gestión de los comedores escolares, surge sorpresivamente el disenso en la voz de un alumno de otra escuela, que contrasta con el creciente apoyo logrado por el proyecto en el recinto: “Gracias señora presidenta por darme la palabra. Yo tenía una pregunta, ese 55% que no come la comida, ¿no la come porque no le gusta o porque le faltan los nutrientes?”.

El cuestionamiento a los argumentos a favor del proyecto sorprende a los autores, a la vez que expresa el arraigo de concepciones antagónicas que están presentes en la sociedad sobre la igualdad universal de derechos, y la recurrencia al discurso economicista generalizado, basado en la racionalidad instrumental. Ante el pedido del cumplimiento de un derecho, como es en este caso la calidad de la alimentación en las escuelas, irrumpe la limitación en una voz que califica su demanda como un abuso o un exceso de reclamo al Estado.

La respuesta por parte de una de las autoras del proyecto es inmediata:

“Gracias señora presidenta por darme la palabra, yo le quiero responder la pregunta al diputado: nosotros no comemos porque no tienen los nutrientes o no le sentimos bien el sabor, necesitamos mejor calidad, eso es lo que digo”. Reforzando el argumento de los autores, un estudiante de otra escuela opina: “Señora presidenta, una alimentación saludable es aquella que aporta todos los nutrientes esenciales y la energía que cada persona necesita para mantenerse sana; la alimentación saludable debe ser completa, que incluya todos los nutrientes, carbohidratos, lípidos, proteínas, vitaminas y minerales, equilibrada, que los alimentos que se consuman contengan los nutrientes en una proporción adecuada suficiente, que puedan (...) ser variadas y que contengan diferentes alimentos de cada grupo en cada comida”. La argumentación concluye con una intervención clarificadora a favor del proyecto: “Yo digo que es un buen proyecto, porque la alimentación es una buena energía para el cerebro”. (Registro N° 3, octubre de 2012)

El debate continúa, con intervenciones que aprueban y apoyan el proyecto, aunque sin acallar a quienes sostienen la contienda:

Gracias señora presidenta por darme la palabra, yo estoy de acuerdo con este proyecto, pero tengo una pregunta: me respondieron algo... pero si supuestamente no comen la comida porque no tiene los suficientes nutrientes, ¿no consumen nutrientes, [pero] si no la comen, o sea, ¿nada?... si no la comen? (Registro N° 3, octubre de 2012)

La discusión evidencia que el derecho a una buena alimentación incluye también el sabor —*gusto*— de la comida. El desacuerdo se presenta, principalmente, sobre lo que implica el derecho a una alimentación digna —nutritiva y sabrosa— y a la responsabilidad del Estado en este asunto. Mientras los representantes del proyecto tratan de instalar el sentido de que una buena alimentación supone también su sabor —*que sea rica*—, otros tensionan dicho argumento sobre la base de un implícito sentido común que limita la acción del Estado a una alimentación básica que insuma el menor gasto público. En esta concepción naturalizada, el derecho pleno a la “alimentación de calidad” de los niños en la escuela pública es vista como un abuso: sus voceros apelan a un exceso de demanda y cuestionan el pedido del “sabor” como un lujo. Este inesperado cuestionamiento incita la defensa de los autores: “Yo le quería contestar la pregunta... que tampoco es comible la comida, entonces no podemos [incorporar] estos nutrientes. Si fuera rica la comida, entonces sí”.

Los argumentos se refuerzan sucesivamente, quebrando el regulado intercambio entre oponentes, tal como aconseja el protocolo de turnos postulado por el Programa. La impotencia que aparece ante una crítica inusitada los hace apelar a la interpelación directa, em-



pática, con la presidenta de la sesión, como un recurso externo:

Yo quería responderle al diputado (...) dos cosas. Nosotros queremos comer la comida, pero no comemos porque no tiene los nutrientes necesarios. No queremos comer tampoco porquerías, y queríamos invitarla a usted [se dirige a la presidenta de la sesión] a visitar la escuela nuestra para ver lo que estamos hablando nosotros. (Registro N° 3, octubre de 2012)

Si bien la centralidad del sabor en la comida no podría haber sido anticipada o incorporada legítimamente en la escritura del proyecto, se vuelve contundente y auténtica en su defensa oral. Al incorporar el *gusto* como una de las cualidades necesarias, además de la nutricional, los niños disputan al Estado ser reconocidos como personas capaces de apreciar una buena comida, que la merecen y que, por tanto, se resisten a ser tratados como un número, o como una celdilla que ha sido cumplimentada en un formulario municipal. En este acto sorpresivo e inédito, el protagonismo de los niños en el uso del espacio de la participación, que habilita el mismo debate, nos permite reconocer las argumentaciones y sentidos de los niños sin mediaciones adultas, aunque sí en diálogo con ellas.

## 5. Tras bambalinas: Implícitos fuera del juego

Luego de la finalización de la sesión, momento en el que las escuelas se van acomodando en la entrada del recinto para sacarse una foto con el legislador-presidente, uno de los niños que había interpelado al presidente de la sesión respecto a la viabilidad de los proyectos habla en voz alta arengando a otros siete chicos que lo rodean y lo miran:

Estudiante 1: “Si no aprobaron nuestro proyecto (en referencia al que había presentado su escuela el año anterior), aunque éste [refiere al de otro grupo que presentó algo similar al propio de años antes] sea un poco más amplio, tampoco lo van a aprobar (...) porque al final quieren que nos saquemos la fotito (...), no tiene sentido venir a la Legislatura.”

Estudiante 2: “Sí, al final es un simulacro.” (Registro N°10, 2012)

La crítica que este grupo de niños realiza se asienta en que, si bien casi todos los proyectos se aprueban en la sesión del Programa, esto no alcanza para que sean tratados y aprobados posteriormente en las Comisiones de trabajo de la Legislatura adonde se envían luego de la sesión. Este señalamiento devela que hay un trasfondo inaccesible a su participación en el Programa, a pesar de sus esfuerzos por incidir en él con buenos argumentos. En definitiva, la indignación de los estudiantes es precisamente sobre la preeminencia que tiene el hecho de invitarlos a una experiencia de aprendizaje para el futuro, implícitamente consultiva, es decir, como productores de demandas y proyectos, sobre el reconocimiento de su incidencia como protagonistas de *lo político*.

El descreimiento que genera en algunos participantes el modelo de *política parlamentaria* que difunde el Programa es producto del desfase entre las expectativas que provoca el hecho de producir las ideas y los proyectos, y la desinformación sobre los mecanismos de la *política real*, como son la adscripción y representación partidaria de los legisladores, el campo de fuerzas que constituyen y la dinámica de las negociaciones que se desarrollan en tales procesos. El tratamiento parcial sobre la actividad política, propio del estilo escolar, deviene en una consideración de la misma como una actividad neutral en la cual, por ejemplo, los diputados son entendidos como un cuerpo homogéneo que legisla y hace cumplir las leyes en pos de un bien común. Aunque los estudiantes saben que no todos los proyectos que presentan serán tomados por algún legislador para ser reescritos técnicamente y presentados oficialmente en las sesiones de la cámara, confían en el cumplimiento de las leyes aprobadas y suponen la responsabilidad de los legisladores en su control.

En el proyecto sobre la alimentación en las escuelas que analizamos anteriormente se evidencia la inutilidad de su reiteración, siendo un ejemplo de que la solidez argumentativa de un proyecto, la riqueza del debate, las pruebas y el malestar de los implicados —quienes exigen un cambio de la situación— no alcanzan para que este se concrete posteriormente como proyecto de ley. Hipotéticamente, se podría pensar que la reiteración e incumplimiento de este derecho en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires se entrama con otras lógicas del funcionamiento burocrático gubernamental, en las que los intereses en juego se imponen sobre el bienestar ciudadano de la franja *débil* de la población.

Otra información que refuerza el planteo idealizado de la política que se entrega a este sector se expresa en el debate sobre el uso de los fondos públicos que deberían haber sido ejecutados para educación. En una de las sesiones, un grupo de niños demanda, por segundo año consecutivo, la refacción del edificio donde funcionaba su escuela, catalogado como patrimonio histórico de la Ciudad. Los estudiantes reiteran su pedido apelando a una normativa incumplida, que destinaría recursos de la venta de terrenos públicos para el arreglo de edificios históricos.

El registro etnográfico documenta la interpelación directa que los alumnos hacen al legislador que preside la sesión, quien, paradójicamente, pertenece a la banca de la oposición:

“La ley se sancionó en el mes de octubre de 2009, ¿por qué todavía [año 2012] no se cumple esa ley?”. El legislador aboga por su desconocimiento sobre la ejecución de dichos fondos y ante la insistencia de los niños (y luego de haber ensayado diversas respuestas que no logran contentarlos), admite: “Yo, por ejemplo, esa venta de esos terrenos no la voté, no estaba de acuerdo con que se condicione la refacción de escuelas por la venta de terrenos... yo no estaba de acuerdo con eso. Por eso no lo voté, voté en con-

tra, o creo que me fui del recinto para no votarlo.” (Registro N°4, octubre de 2012)

Como correlato de la noción unívoca de la Legislatura como un todo, la demanda que realizan los niños se dirige hacia el legislador, que aleatoriamente preside la sesión como parte de dicha totalidad, y no en su representación político partidaria que los niños ignoran:

“¿Qué pasó con esa plata? (...) ¿A dónde fue a parar?, o sea, se vendieron los terrenos... ¿Y esa plata?, ¿qué pasó?, ¿a dónde fue?”. Antecedido por un silencio incómodo, el legislador responde: “Esa plata se incluyó en el presupuesto del año 2010 (silencio). Es posible que se haya ejecutado, quizás no se ejecutó acá (se ríe con nerviosismo), no puedo dar respuestas del [poder] Ejecutivo.” (Registro N°4, octubre de 2012).

La protesta deja en evidencia la frágil línea que separa el escenario del juego –donde el presidente figura como moderador– y el rol por el cual es interpelado, en tanto diputado responsable del funcionamiento del Estado. Con insistencia, el reclamo se desborda: “A mis compañeros y a nosotros, nos viene una pregunta, ¿si no se cumplen estos artículos [de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires] no sería una especie de delito?”.

En esta formulación se expresa la sospecha social hacia quienes ejercen profesionalmente la política y deben demostrar permanentemente su probidad, dado que serán interpelados *a priori* desde la idealización de la misma actividad. Frente a este brete no anticipado, se restituye el juego de la trastienda en el que las negociaciones entre oponentes ponen en tensión la mitificación de la política, ubicada acá, principalmente, en la argumentación *racional* y el diálogo persuasivo orientado al logro de acuerdos sobre lo público.

De este modo, la búsqueda de la lógica en el incumplimiento de la legalidad por los niños, aceptada por la inercia del funcionamiento de *la política*, hace emerger la naturaleza conflictiva de la misma. Nuevamente, en un nivel pragmático, esta formación política expresa la dificultad para concretar el ideal de una política de acuerdos, no confrontativa, adaptada a los menores a quienes la actividad les es vedada, justamente para protegerlos del conflicto. A pesar de las bases “reales” sobre las que dicha formación es construida –proyectos legislativos que pueden concretarse–, se reconoce en esta un predominio de la concepción tutelar de la infancia que limita el aprendizaje a un formato que no permite resolver las contradicciones que surgen en la propia experiencia.

La tensión entre la noción de la democracia representativa, que busca ser traspuesta a lo largo del Programa –conocer las leyes, las tareas de un legislador, las formalidades del debate, etc.– y las formas directas de la participación que surgen por los efectos y quiebres del mismo debate en el recinto, se condensa en las mencionadas situaciones de frustración para los participantes. En ellas también se manifiesta el anhelo del Programa de generar condiciones ideales de una democracia consensual en la que los intereses, la presión y el conflicto puedan ser evitados.

No obstante, más allá de estos implícitos, la investigación registra la recomendación realizada por algunos legisladores *off the record*, frente a la insistencia de los niños por el reclamo de la resolución de sus proyectos: “Vengan a pedir que se ponga [el proyecto] en tratamiento, porque a veces eso ayuda a que la presidencia de la comisión lo pueda tratar, que se discuta, y que pueda ser aprobado”. Este consejo apunta a que los estudiantes ejerzan presión colectivamente, los días de sesión de las comisiones de la Legislatura, a fin de que su proyecto avance en su tratamiento. La sugerencia se inscribe como práctica posible y habitual de la política y es presentada con naturalidad, aunque excede el marco del Programa y su protocolo.

Los legisladores que han oficiado como coordinadores en las sesiones del Programa expresan, en las entrevistas mantenidas durante el trabajo de campo, que algunos aspectos del funcionamiento *real* de la política que no se aclaran a los estudiantes son, también, la desinformación en torno a presupuestos, los condicionamientos técnicos y legales que deben tener los proyectos, o la presión como procedimiento válido en el juego democrático.

## 6. Reflexiones finales

El Programa y su desarrollo ha sido una ocasión para profundizar en el conocimiento acerca de las concepciones y prácticas que circulan en la sociedad sobre la relación entre infancia, adolescencia y política, así como también sobre los supuestos que subyacen en torno a la educación sobre este asunto. Sostenemos que, no obstante el reconocimiento que le otorga a su participación la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la inercia de la concepción tutelar e infantilizadora sobre esta edad de la vida y la identificación de la democracia con el modelo consensual excluye y quita legitimidad a la participación de los niños y adolescentes en el campo de la acción política.

A lo largo del artículo analizamos y reconstruimos etnográficamente un Programa de formación ciudadana dirigido a estudiantes de escuelas primarias y secundarias que realiza un recorte pedagógico sobre la educación política en la simulación de la actuación de los participantes como “legisladores por un día”, al mismo tiempo que construye un puente entre los legisladores y las necesidades de las escuelas.

La investigación reconstruye, mediante el enfoque metodológico implementado, momentos de apertura y/o restricción a *la participación*, según la orientación política contingente que contextualiza al Programa en la historia política de la Ciudad de Buenos Aires, y que se plasma en condicionantes organizacionales y discursivos que se ponen en juego en las convocatorias y en el debate en el recinto. Asimismo, este eje ha permitido reconocer la capacidad de interpretación y argumentación de los estudiantes como del despliegue de la información particular y situada que cada proyecto presenta, como parte de sus fundamentos y especialmente en el debate con otros estudiantes en el que emergen categorías sociales compartidas que no es posible anticipar.

En el acto ritual en la Legislatura se registra la libertad consustancial a la reflexión política y la búsqueda lógica que ejercen los protagonistas en su seguimiento y disenso con respecto a los proyectos que debaten y que los habilita –en tanto autores de propuestas concretas– a ser considerados *agentes* y, por ende, parte imprescindible del debate social. El conflicto que emerge al ponerse en acto el debate entre los participantes sobre los diversos intereses y demandas vinculadas a “la realidad” vivida y conocida confronta con el ideal de la democracia asociada al consenso y con el mandato de [sobre] protección hacia esta franja de edad. La función de cuidado y responsabilidad de los adultos con respecto a los menores en este campo se traduce, así, en apartarlos de la parte *fea* de la política –lucha de intereses, negociaciones, procesos de coerción, etc.–, entendida como aspectos de un “flagelo” que engloba prejuicios sociales y temores que se suman a la tendencia de despolitización general de las sociedades.

La elección del simulacro como modalidad para esta formación política evidencia el anhelo de que el *como si* del juego permita evitar aquello que es considerado inadecuado de esta actividad para esta franja de edad.

Sin embargo, las características de la interacción política emergen inevitablemente en la búsqueda de la lógica o coherencia en las respuestas que les solicitan a los legisladores-presidentes, llevándolos fuera del juego y manifestando, así, la seriedad con la que asumen su participación. De hecho, el reconocimiento de la co-participación de los estudiantes con la actividad política de los legisladores es invisibilizado al ser incluido de modo anónimo en gran parte de los proyectos que ellos presentan como propios, movimiento que destaca el rol de la política pública en la formación ciudadana y minimiza el aporte de niños y adolescentes en la resolución de los asuntos que afectan la vida en común.

Concluimos, así, que la formación política, en efecto, trasciende a la lógica de un aprendizaje simulado, en especial cuando las temáticas convocantes sobre las que se cultiva el debate se refieren a asuntos que interpelan directamente a los participantes, cuestión por la que se evidencia la pertinencia de su incorporación legítima en este campo y la inutilidad de los intentos de protección del carácter comprometido y a la vez perturbador de la política, pese a los esfuerzos por domesticarla.

Tabla 1. Selección de proyectos según categorización analítica realizada por la investigación.

Nro	Tipo de Proyecto	Proyecto	Fecha de sesión	Autoría
1	A	Creación de Organismo de Control Alimenticio en cada Distrito Escolar (Proyecto de Ley).	28/10/2008	Escuela N° 22 D.E. 3
77	A	"Salud de los que viven cerca". Contaminación de los Ciudadanos que viven cerca de deposito de automóviles	20/05/2008	Escuela N° 3 DE N° 12
96	A	Vacunación gratis para todas las edades contra Hepatitis B en todos los hospitales de CABA	18/06/2008	Instituto María Auxiliadora
100	A	"Viviendas en la zona Sur: Villa Soldati, Villa Lugano, Villa Riachuelo" (Proyecto de Ley). Acceso a vivienda digna a toda persona en situación de pobreza que no puede acceder a créditos bancarios. Construcción de un nuevo barrio.	06/10/2009	Escuela N°6 D.E. 21
111	A	"Comi-dormis en el barrio de Belgrano" (Proyecto de Ley). Construcción de un espacio para albergar y alimentar a personas que se encuentran en situación de calle en los barrios de Nuñez y aledaños.	20/10/2009	Instituto del Jacarandá
125	A	"Boleto escolar". Proyecto que plantea que las empresas de transporte público cobren boleto escolar de 0,05 centavos a alumnos a lo largo de la escolaridad obligatoria. (Proyecto de Ley)	17/05/2011	Escuela N° 16 D.E. 1
141	A	"Nuestra historia como argentinos y nuestro hogar: los conventillos". Realización de obras necesarias para la conservación, refacción y mantenimiento edilicio de los conventillos del barrio de la Boca. (Proyecto de Declaración)	18/09/2012	Escuela N°4 D.E. 4
142	A	"Tomar medidas para mejorar nuestra calidad de vida". Creación de plantas de tratamiento mecánico-biológico para los residuos. (Proyecto de Resolución).	11/06/2013	Escuela N° 9 D.E. 17
2	B	"Una buena calidad de comida para los alumnos". Plan para la mejora de comida brindada a los alumnos de escuelas de CABA.	09/11/2010	Escuela N° 25 D.E. 12.
50	B	"Viandas escolares con alto valor nutricional para todas las escuelas públicas de CABA". Necesidad de contar con servicio de desayunos con alto valor nutricional. (Proyecto de Ley).	14/06/2011	Escuela N°3 D.E. 7
51	B	Revisión del menú de la merienda para las escuelas de Jornada Simple. (Proyecto de Resolución)	09/10/2012	Escuela N°9 D.E.10
51	B	Supervisión de comedores de las escuelas públicas y privadas, inclusión del menú para celíacos. (Proyecto de Declaración)	04/06/2013	Instituto Orsino

Nro	Tipo de Proyecto	Proyecto	Fecha de sesión	Autoría
162	B	"Mejorar la informática en la escuela pública". (Proyecto de Ley)	02/09/2008	Escuela N°1 D.E.16
166	B	Construcción y acondicionamiento de un aula para las materias Educación Plástica y Educación musical. (Proyecto de Declaración)	16/11/2010	Escuela N°8 D.E. 21
182	B	Compra del edificio de la escuela para ampliación de la misma (Proyecto de Declaración)	11/10/2011	Escuela N°14 D.E. 15
188	B	"Mejorando nuestra escuela". Garantizar el cumplimiento de los acuerdos con empresas contratadas a los efectos del mantenimiento edilicio de la escuela, y asegurar condiciones y equipamientos necesarios para el funcionamiento correcto de aspectos pedagógicos y sociales del establecimiento. (Proyecto de Resolución).	15/05/2012	Escuela N° 1 D.E. 15
195	B	"Toma de medidas para reducir y controlar la cantidad de palomas de la escuela". Pedido de tomas de medidas para reducir y controlar la cantidad de palomas en la escuela. Pedido de estudio profundo sobre los perjuicios de la paloma buscando controlar su producción. (Proyecto de Declaración)	24/09/2013	Escuela N° 12 D.E. N° 1 "General Las Heras"
223	C	Talleres de computación y deportes para mejorar la calidad educativa de los alumnos de escuelas primarias	11/11/2008	Escuela N°22 D.E. 17
224	C	"Talleres laborales para el estudiante de Nivel Medio" (Proyecto de Ley).	29/09/2009	Instituto Duayén
237	C	"Bimestre Orientador. Hacia una adecuada elección profesional". Incorporación de asignatura obligatoria que oriente a alumnos en su elección profesional y el mundo del trabajo, durante los meses de junio y julio (Proyecto de Ley)	08/06/2010	Escuela N° 17 D.E. 6 "Luis Jose Chorroarín"
238	C	"Una huerta en cada escuela " (Proyecto de Declaración)	31/05/2011	Escuela Arlene Fem
255	D	"Centros recreativos para chicos de CABA". Gratuitos en todos los barrios	20/05/2008	Instituto San Ramón Nonato
260	D	Eliminación de los subsidios a las escuelas de gestión privada (Proyecto de Ley)	26/06/2012	Escuela N° 3 D.E. 7
261	D	"Educación pública, gratuita y de calidad asegurada" Ley de Mejora educacional en general. (Proyecto de Ley)	10/11/2009	Escuela Técnica N°9 D.E. 7
270	D	Inicio del proceso de cambio de nombre de la escuela N° 2 "Isabel La Católica", debido a las discusiones del actual nombre por la conquista de América y su legado hasta la actualidad, considerando además que la institución es una escuela pública laica (No se propone nombre). (Proyecto de Resolución).	05/10/2010	Escuela N° 2 D.E. 13 "Isabel La Católica"

#### Referencias de la categorización de la investigación:

- A: CARENCIAS SANITARIAS Y SOCIALES
- B: CONDICIONES MATERIALES PARA LA EDUCACIÓN
- C: PROBLEMÁTICAS PEDAGÓGICAS
- D: MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS O CULTURALES

#### 7. Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah (2016). "Crisis en la educación", en Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Buenos Aires: Ariel, 269-302.
- Ariès, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Batallán, Graciela (1987). "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela", en Nora E. Elichiry (Comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 39-66.
- Batallán, Graciela (2003). "El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 19: 679-704.
- Batallán, Graciela (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Batallán, Graciela (2011). “La invisibilidad de los niños y adolescentes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación”, en Graciela Batallán y María R. Neufeld (Comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 15-24.
- Batallán, Graciela (2019). “Anthropology and Research Methodology”. *Oxford Research Encyclopedia of Education*: 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.354>
- Batallán, Graciela; Campanini, Silvana (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela”. *Cuadernos de Antropología Social*, 28: 85-106. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0327-3776>
- Batallán, Graciela; Campanini, Silvana (2012). “El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados”, en Sonia Laborde y Angélica Graziano (Coords.), *Políticas sociales hacia la infancia*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila, 41-57.
- Campanini, Silvana (2018). “Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea”. *Cuadernos de antropología social*, 47: 143-156.
- Carli, Sandra (2005). *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.
- Corona Caraveo, Yolanda; Morfin Stoopan, María (2001). *Diálogo de saberes. Sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco División de Ciencias Sociales y Humanidades Programa Infancia.
- Crehan, Kate (2004). *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Enrique, Iara (2010). “Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis”. *Boletín del Programa de Antropología y Educación*, 1: 5-10.
- Enrique, Iara (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.
- Fernandes Senna Pires, Sergio; Uchoa Branco, Ángela (2007). “Protagonismo infantil: co-construyendo significados em meio às práticas sociais”. *Paideia*, 17, 38: 311-320.
- Giddens, Anthony (1982). “Hermeneutics and social theory”, en Anthony Giddens, *Profiles and Critiques in Social Theory*. Los Angeles: University of California Press, 1-17.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Italia: UNICEF.
- Heller, Ágnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Henry, Jules (1967). *La cultura contra el hombre*. México: Siglo XXI Editores.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2012). *Ley N° 26.774 de Ciudadanía Argentina sancionada el 31 de octubre y promulgada del 1 de noviembre de 2012*. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial de la República Argentina. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/resaltaranexos/200000-204999/204176/norma.htm>
- James, Allison; Prout, Alan (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- James, Allison; James, Adrian (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Londres: Macmillan Palgrave.
- Jans, Marc (2004). “Children as Citizens. Towards a contemporary notion of participation”. *Childhood*, 11, 1, 27-44.
- Jociles, María Isabel; Franzé, Adela; Poveda, David (2011). “El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia: posibilidades y retos”, en María Isabel Jociles, Adela Franzé y David Poveda (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata, 9-36.
- Levinson, Bradley (2011). “Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education”. *A Companion to the Anthropology of Education*, 279-298. <https://doi.org/10.1002/9781444396713.ch17>
- Liebel, Manfred (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Meirieu, Philippe (2004). *El maestro y los derechos del niño*. Barcelona: Octaedro.
- Mouffe, Chantal (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Neufeld, María Rosa (2000). “Etnografía y educación en la Argentina – escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro”. *IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*.
- Novaro, Gabriela; Santillán, Laura; Padawer, Ana; et al. (Coords) (2017). *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ogbu, John (1993) “Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple”, en Angel Diaz de Rada Brun, Honorio M. Velasco Maíllo y Francisco Javier García Castaño (Coords.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 145-174.
- Ortner, Sherry (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*, Durham: Duke University Press.
- Padawer, Ana; Scarfó, Gabriela; Rubinstein, Marina; et al. (2009). “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización”. *Intersecciones en antropología*, 10(1): 141-153.
- Programa La Legislatura y la escuela (2012). *Revista La Legislatura y La Escuela*. Buenos Aires: Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Rabello de Castro, Lucia (2018). “«We need to talk about break-time!»: The construction of the common by children in school”. *Childhood and Philosophy*, 14(29): 129-148. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30560>
- Rabello de Castro, Lucia; Grisolia, Felipe Salvador (2016). “Rendre sujetif il public ou socialiser la politique? Les articulations entre le «politique» et l'enfance”. *Educação e Sociedade*, 37(137): 971-988. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016167363>
- Rancière, Jacques (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Retamozo Benítez, Martín (2009). “Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social”. *Revista Mexicana de Ciencias Sociales y Políticas*, Vol. LI, 206: 69-91.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

- Rockwell, Elsie (2011). “Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión?”, en Graciela Batallán y María R. Neufeld (Comps.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia en antropología. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 27-52.
- Rodríguez Bustamante, Lucía (2020). “Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones”. *RUNA, Archivo Para las Ciencias del Hombre*, 41,1:183-198. doi: <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6280>
- Rosanvallon, Pierre (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Santillán, Laura (2019). “Nuestro norte son los niños. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires”. *Revista Runa*, 40 (2): 57-73.
- Shabel, Paula (2016). “Venimos a jugar y a luchar. Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. *Lúdicamente*, 10(5): 1-14.
- Shabel, Paula (2019). “Una reunión de niños. Construcciones de conocimiento infantil sobre la política en un movimiento social. *Cuadernos de Antropología Social*, 49: 163-178. <https://doi.org/10.34096/cas.i49.4022>
- Simons, Marteen; Masschelein, Jan (2011). “Subjetivación gubernamental, política y pedagogía. Foucault con Rancière”, en Marteen Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa, *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Szulc, Andrea (2006). “Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles”, en Guillermo Wilde y Pablo Schamber (Comps.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.
- Trilla, Jaume; Novella, Ana (2001). “Educación y participación social de la infancia”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26:137-164.