

PARTICIPACIÓN CÍVICA EN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS

PANORAMA IBEROAMERICANO EN UN MUNDO TECNOLÓGICO

Jon Igelmo Zaldívar y María Rosario González Martín (eds.)



FahrenHouse Publishing House

Colección
Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas, n. 2

Colección

Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas, n. 2

Edita

FahrenHouse
Valle Inclán, 31
37193. Cabrerizos (Salamanca, España)
www.fahrenhouse.com

© De la presente edición:

FahrenHouse
y los autores

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse ni transmitirse sin permiso de FahrenHouse, salvo para usos docentes o no comerciales.

ISBN (PDF): 978-84-120317-8-2

Título de la obra

Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico

Autor de la obra

Jon Igelmo Zaldívar y María Rosario González (Eds.)

Diseño y composición

Iván Pérez Miranda

Imagen de portada

Silvia Martínez Cano <www.silviamartinezcano.es>.

Título: Revolución IV. Serie Marea. Técnica: Tinta china sobre papel. 21 x 31 cm. Año: 2013.

Cómo referenciar esta obra

Igelmo Zaldívar, J. y González, M.^ª R. (Eds.). (2020). *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico*. Salamanca: FahrenHouse.

Materia IBIC

JN- Educación Pedagogía

Fecha de publicación: mayo de 2020

Comité científico de la Serie Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas

María Belando (UCM); Laura Camas (UCM); David Carabantes (UCM); Arantza Carrasco (UCM); Tatiane de Freitas (UCM); Juan Luis Fuentes (UCM); Alicia García (Universidad Católica de París); María Rosario González Martín (UCM); José L. González Geraldo (UCLM); Jon Igelmo (UCM); Gonzalo Jover (UCM); José Ladera (UCM); David Luque (URJ); Prado Martín-Ondarza (UCM); Jorge Márquez (UCM); Santiago Ortigosa (UCM); Marcelo Posca (UCM); Ignacio Quintanilla (UCM); Patricia Quiroga (UCM); Paloma Redondo (UCM); Silvia Sánchez-Serrano (NEBRIJA); Alba Torrego (UCM); Aída Valero (UCM); Patricia Villamor (UCM)

Este libro ha sido financiado gracias a la Unión Iberoamericana de Universidades (second research collaboration fund 2019)

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción. La participación en espacios socioeducativos: un reto ciudadano y un problema de investigación	5
<i>Jon Igelmo Zaldívar</i>	
1. Introducción contextual de la investigación	21
<i>María R. Belando-Montoro, Rafael Blanco, Elena Noguera, Elmir de Almeida y Judith Pérez-Castro</i>	
2. Modos y significados de la participación juvenil en la escuela media	43
<i>Felipe Tarábola, Miquel Martínez y Pablo Vommaro</i>	
3. La participación de los jóvenes en el entorno social: estudio comparativo entre España, Argentina y Brasil	69
<i>Juan Luis Fuentes, Melina Vázquez y Marilena Nakano</i>	
4. Redes Sociales (RR. SS.). Tres miradas a la participación de los jóvenes a través de las RR. SS.	91
<i>Alejandro Márquez, María Carla Corrochano y María Rosario González</i>	
5. Los cambios en las experiencias participativas en el tránsito de la infancia a la adolescencia. Las voces de chicos y chicas de Barcelona, Buenos Aires y Ciudad de México	123
<i>Ana M. Novella, Pedro Núñez y Jesús García Reyes</i>	
6. Representaciones sociales de la política	143
<i>Juan Manuel Piña, Silvia Sánchez-Serrano y Marta B. Esteban</i>	

Página intencionadamente en blanco.

INTRODUCCIÓN

LA PARTICIPACIÓN EN ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS: UN RETO CIUDADANO Y UN PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Jon Igelmo Zaldívar

Universidad Complutense de Madrid

El estudio de la participación en espacios socioeducativos no puede ser ajeno a la premisa de que la vida en comunidad no es algo dado, ni establecido por tiempo indefinido. Las comunidades históricamente están sujetas al cambio y, a su vez, el cambio se fundamenta en las ideas a partir de las cuales los individuos imaginan el mundo que les rodea, expresan sus inquietudes, se manifiestan estéticamente e incluso, llegado el caso, buscan trascender. En su conocido libro *Pedagogía del Oprimido*, Paulo Freire vinculó de una forma directa la participación y el potencial revolucionario del acto educativo. Sus palabras al respecto fueron: «La verdadera revolución no puede temer a las masas, a su expresividad, a su participación afectiva en el poder” (Freire, 2005, p. 166). La recreación de lo que es común, junto con su capacidad para integrar y representar el conjunto de ideas que conviven en un espacio compartido, son el fundamento de la vida política y el terreno sobre el que se sostienen los pilares de todo pacto social.

El libro *Participación cívica en espacios socioeducativos. Panorama iberoamericano en un mundo tecnológico* viene a acentuar en perspectiva

académica el hecho de que las vías de participación oficiales que ofertan las instituciones que sostienen las democracias liberales están en una encrucijada. Su carácter funcional se cuestiona en un contexto cambiante, claramente influenciado por tecnologías de la información y la comunicación, donde especialmente los más jóvenes generan espacios en los que explorar formas alternativas de participación y encuentro. Son formas que buscan explícitamente no ser viciadas por las dinámicas institucionales que pervierten fundamentos propios de un tipo de participación basada en la horizontalidad, el diálogo, el consenso, el respeto de las minorías y el bien común.

Tras estudiar diversos contextos políticos, culturales y sociales, en los estudios que se publican en este libro se constata cierto impulso por parte de los más jóvenes por rebasar los marcos que ofrecen los organismos e instituciones existentes. El intento de abrir espacios autónomos para la problematización de lo político viene a cuestionar el desempeño de las instituciones educativas como espacios de referencia para la construcción de la experiencia democrática. Este es un fenómeno que pone de relieve, una vez más, algunas de las tesis ya planteadas hace más de 50 años entre quienes plantearon algunas de las críticas más feroces contra las instituciones educativas. En este sentido es pertinente traer a colación algunas de las ideas que un autor como Everett Reimer desarrolló en su libro *La escuela ha muerto* de 1971.

En el séptimo capítulo de este libro que generó un gran impacto a nivel internacional, Reimer se preguntaba: ¿Son posibles las instituciones democráticas? Un interrogante de gran profundidad que pone su mirada directamente en la participación que es posible o no articular hoy en día en los espacios socioeducativos. Para responder a esta cuestión Reimer partía de constatar que «las instituciones se hallan tan identificadas con la jerarquía, el control, el privilegio y la exclusión, que la sola noción de instituciones democráticas parece algo extraño» (Reimer, 1976, p. 99). Y es que la historia de las instituciones desde esta perspectiva es una historia de dominación, ya que una constante que recorre el pasado institucional es que la jerarquía y la asociación selectiva son fundamentales para su existencia. Reimer consideraba clave reflexionar sobre la posibilidad de impulsar modelos institucionales que apostasen por la igualdad y la pluralidad, y que, por tanto, supieran renunciar, llegado el caso, a su eficiencia y funcionalidad. Reimer era escéptico, en realidad, sobre el rol que podían desempeñar las escuelas en este giro como instituciones esencialmente «dominantes y no redes que ofrecen oportunidades» (Reimer, 1976, p. 107).

Discursos más contemporáneos han buscado dar continuidad a estas ideas articuladas a partir de modelos discursivos propios de los años sesenta y setenta. Nuevas voces reclaman que apostar por la participación en espacios socioeducativos supone cuestionar que las decisiones más importantes que tomamos en común y que afectan al conjunto de la población deban estar en manos de expertos. Lo cual implica cuestionar la lógica imperante que hoy prevalece en la toma de decisiones sobre cuestiones críticas o de cierta trascendencia. De forma que «pertenecer a una comunidad, a una red organizada como un ‘nosotros’, quiere decir entonces que uno se siente representado, no porque tenga derecho de veto o poder de voto, sino porque influye directamente en la red, influye en los otros y se deja influenciar» (Ippolita, 2012, p. 182). En esta misma línea, las ideas de Jacques Rancière resultan precisas para el estudio de estas formas de participación que en su fundamento desafían el sistema institucional gestionado desde el poder:

Hay que crear modos de información y de archivo, formas de circulación y de discusión de las ideas, de los lugares sociales, de los modos de afirmación y de las formas de acción que se erijan claramente como alternativa a lo que se llama la vida política con sus organismos, sus medios de comunicación, sus partidos, sus maneras de construir los problemas y sus soluciones. Se trata de construir los lugares de una problematización diferente de lo político, lugares verdaderamente autónomos que den testimonio de una singularidad fuerte, con tesis claras sobre lo que se entiende por política, sobre lo que puede quererse y lo que se piensa poder. (Rancière, 2011, p. 302).

Transcurridas dos décadas del siglo XXI, profundizar en perspectiva teórica en el concepto de participación es tarea complicada. La propia noción de participación en el ámbito de las ciencias sociales puede ser conceptualizada desde diferentes perspectivas, de ahí que buscar consensos al respecto no es cuestión sencilla. Al tiempo, el fomento de la participación es reivindicado desde sensibilidades políticas diversas y la mayoría de las veces en función de intereses que poco poseen en común. Lo que implica tener que faenar con un material conceptual tan frágil como resbaladizo. Si de lo que se trata es de explorar la relevancia que la participación posee en el ámbito de los espacios socioeducativos, todavía con más facilidad se puede comprender que la empresa es en esencia ardua.

Existe cierto consenso general sobre la necesidad de mejorar la implicación, en clave de participación, de los jóvenes en la sociedad. En juego está la lucha contra la indiferencia que para David Le Breton corresponde con «la

voluntad de no colaborar con los movimientos del vínculo social, de mantenerse a distancia de las interacciones o de no participar en ellas más que de modo impersonal» (Le Breton, 2016, pp. 32-33). Esta es una conclusión evidente al observar realidades diversas que son objeto de estudio en este libro: Comunidad de Madrid, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Comunidad Autónoma de Cataluña, el Estado de São Paulo o el propio contexto específico de la Ciudad de México. El modo en que cada individuo va siendo responsable del desarrollo del entorno social donde vive y de la sociedad de la que forma parte es un desafío de primer orden en el mundo contemporáneo. De ahí que sea el ámbito socioeducativo un espacio especialmente significativo no sólo por la posibilidad que ofrece de implementar procesos educativos específicos, sino también por la vinculación histórica que estos enclaves han forjado con respecto a las posibilidades de cambio social. Resulta, de tal forma, más que oportuno definir con la mayor precisión posible estos enclaves como lugares de participación donde se producen las interacciones entre niños, niñas y adolescentes con adultos en función de intereses, proyectos, necesidades o vínculos afectivos específicos.

A la vista de los diferentes proyectos implementados en regiones tan diversas como las estudiadas por los autores de este libro, queda patente la contradicción en base a la cual territorios que han implementado con empeño políticas neoliberales en las últimas décadas, han atisbado la posibilidad de mitigar ciertos efectos del neoliberalismo por medio del fomento de la participación en espacios de carácter educativo. Y es que un sentimiento fundacional del neoliberalismo como sistema-mundo está estrechamente relacionado con la apatía que despierta la vida política en amplios sectores de la población y con la pérdida de influencia de los partidos políticos. Gilles Lipovetsky ha puesto el acento de su análisis en este fenómeno. Así, desde su perspectiva, con el asentamiento sistémico del neoliberalismo «nace una nueva ciudadanía no tanto a causa de la falta de interés por la política como a causa de la reducción de la influencia de los partidos sobre los electores, y de que las creencias y las identidades políticas son menos “sólidas”, más flexibles». (Lipovetsky, 2016, p. 303)

Esta paradoja, en realidad sencilla de visualizar, puede impulsar al pensamiento crítico con el fin de definir la participación en términos más precisos. Estudiar los patrones de comportamiento y la construcción afectiva de la ciudadanía en tiempos hipermodernos se presenta como un desafío en el que desde la educación se puede contribuir notablemente. Ante la crisis de identidad que experimentan los sujetos en la esfera política, una posibilidad

es que desde los espacios educativos se experimente con potenciales puentes que vinculen a los ciudadanos en formación con las ideas políticas y su relevancia en el espacio compartido. Una educación que no pierda de vista su contribución a lo que es común se convierte en una herramienta contra los dispositivos de subjetivación ciudadana. Desde la educación se puede alentar a introducir nuevos conceptos que ayuden a precisar modelos de convivencias que están detrás de proyectos educativos específicos. Se trataría de volver a poner sobre la mesa la noción de lo común cuando se debate sobre educación. Desde esta perspectiva, la propia idea de participación alcanza otra dimensión en la medida que puede quedar vinculada con la generación y defensa de espacios mancomunados. Una buena definición de estos espacios es la que presenta Marina Garcés:

Vivir en común es no caer los unos sobre los otros, sino mancomunar nuestras vidas. Utilizo esta palabra, mancomunar, para evitar la tentación, cada vez más fuerte en Europa, de imaginar la vida en común bajo figuras de unidad. Figuras de unidad son la comunidad, la nación, el pueblo, el Estado... Todas ellas son palabras en singular, cuando las vidas que somos, si se encuentran son en plural. La fuerza de la unidad pretende recoger las burbujitas aisladas en una burbuja más grande que dice ampararlas, reconocerlas y asegurarlas. Pero son unidades frágiles y, en el fondo, tramposas. Quizás la única unidad irreversible que tengamos, por ahora, sea la del planeta. (...) Mancomunar es un verbo activo que no presupone nada, excepto la voluntad de compartir medios y fines, recursos y acciones, horizontes colectivos y decisiones individuales. Es un verbo que crea un vínculo a múltiples escalas y dimensiones de la vida, personas y colectiva. Es un verbo que nos recuerda que las comunidades no son, sino que se hacen y deshacen, se transforman y se imaginan. Y que esta creación abierta es la verdadera respiración de la vida política. (Garcés, 2016 p. 156)

* * *

Centrando la cuestión de la participación en contextos urbanos, el antropólogo Lluís Duch ha señalado que las ciudades modernas tienen la difícil tarea de configurarse como un espacio común habitable que pueda contrarrestar la tendencia a formar guetos que a menudo surgen en ellas. Esto implica recrear la idea de ciudadanía en base a nuevos modelos de ciudad (Duch, 2015, 474-284). En otras palabras, la tarea que tenemos ante nosotros es reinventar al ciudadano inteligente como un sujeto que participa en la ciudad tecnológica. La idea de ciudadanía inteligente se basa en la teoría de las inteligencias múltiples por el psicólogo

de Harvard Howard Gardner, especialmente en su propuesta de *Mente ética*, que desarrolló tomando como referencia «The Good Work Project» (Gardner, 2011). Una tarea teórica de gran calado es, por tanto, ir más allá del estudio las obligaciones y responsabilidades individuales y conceptualizar al ciudadano en base a su capacidad para manejarse a sí mismo en «un ámbito en el que las personas de diferentes comunidades puedan interactuar y compartir conocimientos, experiencias e intereses mutuos» (Finquelievich, 2016, 253). Un campo de trabajo que muchos de aquellos que una vez defendieron con entusiasmo las ciudades inteligentes habían dejado de buscar desde hace mucho tiempo.

En esta tarea resulta fundamental partir de que la experiencia de ciudadanía queda estrechamente relacionada con el concepto de ciudadano, así como con las convenciones lingüísticas propias de un contexto histórico, cultural y social determinado. Como señala Michel Walzer (1994), lejos de ser instrumentos neutrales, los conceptos ético-políticos están cargados de las connotaciones de la experiencia histórica. Las imágenes que palabras como “ciudadanía”, “multiculturalismo”, “democracia” o “nación” evocan a alguien de Madrid o Barcelona no son lo mismo que a alguien de Buenos Aires, São Paulo o Ciudad de México. El informe titulado *The International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) publicado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ha mostrado que en Europa la ciudadanía está vinculada principalmente a la construcción de un sentido común de pertenencia (Kerr, Sturman y Friedman, 2011), mientras que en los países iberoamericanos se asocia más con la aspiración militante de construir sociedades más inclusivas, pacíficas y democráticas (Schulz y González, 2011).

No obstante, los trabajos de investigación que han llevado en los últimos años los grupos de investigación que participan en este libro, asumiendo muchas de las ideas mencionadas, han puesto también de manifiesto que más allá de las diferencias en la idea de ciudadanía, hay fenómenos similares de gran interés en el contexto europeo y latinoamericano. Siendo esta una de las líneas de análisis centrales en este libro y una de las aportaciones más notables para el mundo académico que a continuación encontrará el lector interesado en la temática. Esto es así en lo referente a la brecha entre las formas en que los jóvenes viven su vida como ciudadanos dentro y fuera de los entornos formales de la educación. Los indicios de esta brecha aparecen incluso en las primeras etapas del sistema educativo, como lo ha demostrado el Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universidad

de Barcelona¹. El grupo analizó cómo los niños y niñas participaban en los espacios de su experiencia cotidiana, como la escuela, los lugares de ocio y la ciudad. Los investigadores observaron que participan en actividades y proyectos de armonía social, pero su involucración no se extiende a los espacios de gobernanza donde la ciudadanía comienza a ejercerse (Novella, 2013; García y Novella, 2017).

En Brasil, el proyecto de investigación «Juventud, escuela y poder local» desarrollado por investigadores de colectivo «Juventude e práticas educativas em Educação de Jovens e Adultos» examinó iniciativas y programas públicos en educación no formal para jóvenes pobres en 74 ciudades, cuyo objetivo era contrarrestar la baja calidad de la educación para la ciudadanía que se estaba proporcionando. Sin embargo, en lugar de compensar esa falta, estos programas a menudo terminaban ampliando la brecha con el mundo cercano a su experiencia al reforzar una idea particular de ciudadanía (Sposito, 2008). Además, el equipo de investigación de la Universidad de São Paulo destacó la necesidad de un enfoque transversal para los estudios sobre la juventud que considere las formas por medio de las cuales la identidad de los jóvenes se ve afectada por los sistemas educativos, las nuevas configuraciones en el campo laboral y las formas emergentes de apropiación del territorio urbano (Sposito, 2010; Almeida y Nakano, 2011; Almeida, Nakano, Villar y Mariano, 2015).

La investigación «Procesos de discontinuidad cultural en el aprendizaje cívico» llevada a cabo por el grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas»² de

¹ El grupo comprende dos líneas temáticas: el campo de la educación de jóvenes y adultos (escolares y no escolares) y estudios sobre la juventud. Las dos líneas temáticas produjeron dos Estados de Arte disponibles en el sitio web del Observatorio de la Juventud de la Universidade Federal Fluminense (UFF) y el Programa de Posgrado en Educación - Plan de estudios de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC / SP). El colectivo desarrolla investigaciones en el área de jóvenes universitarios y de secundaria, grupos juveniles y prácticas culturales. También estudia la participación política, las formas actuales de asociativismo, la acción colectiva, la sociabilidad de los jóvenes que viven en zonas urbanas y los procesos de transición a la vida adulta. En el área de educación de adultos, desarrolla investigación y evaluación de políticas y programas para la educación de jóvenes y adultos y de prácticas educativas escolares y no escolares, con énfasis en el análisis de: diversidad y desigualdad de género, raza, clases sociales y territorios. Ver: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/0962456018830015>>.

² El grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas desde sus inicios hace 15 años ha centrado sus investigaciones en el análisis teórico de la educación. A lo largo de este tiempo el grupo ha ido ampliando sus ámbitos de interés. Hoy se integra en el Departamento de Estudios Educativos, de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado. El grupo está constituido por una veintena de profesores, investigadores posdoctorales y becarios predoctorales que desarrollan proyectos y convenios, con entidades públicas y privadas, en varias líneas prioritarias

la Universidad Complutense de Madrid, con adolescentes de los suburbios, reveló que los jóvenes traen al aula el espíritu cívico que recogen afuera en sus relaciones con sus compañeros en espacios de socialización informal, mientras ven una discontinuidad entre los problemas de su vida diaria y los contenidos del plan de estudios, especialmente en relación con el cambio de actitudes y valores (Jover, 2012). Un fenómeno similar se encuentra en la universidad, como lo muestra el estudio del grupo de la UCM sobre la participación de los estudiantes en el gobierno universitario en otro estudio con una muestra de 5000 estudiantes. En general, los estudiantes son políticamente más activos fuera de la universidad que en ella, y aunque en el entorno social prefieren modalidades alternativas de participación política, como manifestaciones y boicots, en la universidad prefieren las que requieren una mayor iniciativa individual, como elegir representantes para gobiernos estudiantiles y la presentación de solicitudes y reclamos (Jover, López Martín y Quiroga, 2014). De esta manera, la universidad aparece como un espacio cívico *sui generis*, especialmente si se compara con lo que llamamos la movilización de la juventud tecno-ilustrada a principios de la década (Jover, Belando y Guío, 2014).

El Grupo de Investigación Universitaria y Educativa (IISUE)³ de la UNAM también ha analizado en pasadas investigaciones la cultura política y de ciudadanía de los jóvenes estudiantes mexicanos en el nivel superior. Esta investigación encontró que la participación política activa fue mayor en las instituciones educativas cuyas reglas fueron producto de protestas estudiantiles (Piña, 2008). Por el contrario, la participación es menor cuando los procesos para elegir representantes y autoridades se dan en función de unas estructuras de participación previamente fijadas (Piña, Reyes y Lozano, 2010). Por ejemplo, cuando las autoridades universitarias establecen una regla, el

de investigación en los campos de la Teoría y Filosofía de la Educación, Historia Intelectual, Política Educativa, Pedagogía Infantil, Educación Cívica y Social, Competencia Digital. Ver: <<https://www.ucm.es/ccpe/>>.

³ El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación constituye la principal entidad de la UNAM dedicada al estudio de la universidad y la educación con más de 40 años de trayectoria. El IISUE cuenta con 5 áreas de investigación: Currículum, formación y vinculación; Diversidad sociocultural de la educación; Historia de la educación y la cultura; Políticas de la educación; y Teoría y pensamiento educativo. Las áreas constituyen la estructura básica de organización y representación de los académicos de investigación. Sin embargo, también existen alrededor de 27 líneas de investigación y 16 seminarios que dan lugar a otras formas de organización académica y que permiten significativas formas de interacción y articulación de los diversos proyectos de investigación. Ver: <https://www.iisue.unam.mx/iisue/quienes_somos.php>.

comportamiento posterior de los estudiantes es desigual según el campus y el área de estudio. Es más, la afiliación a un partido político u otro depende de si el campo es académico, como ciencias físicas, filosofía, sociología y economía, o profesional, como administración de empresas, derecho o medicina (Piña, 2009; Cuevas, 2009).

Fuera del espacio institucional los jóvenes presentan un espectro de actitudes que han sido investigadas por el «Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes»⁴ (GEPOJU) de la Universidad de Buenos Aires en su análisis de la participación y la militancia de los jóvenes en la historia reciente en Argentina y América Latina. El equipo toma el estudio de la participación juvenil y política y agrega el análisis de políticas públicas e instituciones orientadas al trabajo con los jóvenes, explorando así las complejas y cambiantes relaciones entre los procesos de politización juvenil y el Estado. Este enfoque ayuda a comprender las políticas que fomentan la participación de los jóvenes en la escuela secundaria y considera las tradiciones y repertorios de acción que los movimientos estudiantiles tienen en este nivel secundario y la dinámica de la política en la universidad (Núñez y Litichever, 2015; Vommaro, 2015; Vázquez, Vommaro, Núñez y Blanco, 2017).

De tal manera, el trabajo de estos grupos de investigación de España, México, Brasil y Argentina ha puesto de manifiesto que en la voluntad de compartir medios y fines en lo referente a la participación ciudadana los espacios educativos pueden llegar a jugar un papel protagonista. Más allá de las crisis institucionales con las que convive el fenómeno escolar desde hace décadas, históricamente la educación se ha mostrado como una herramienta social capaz de articular horizontes colectivos, desarrollar vínculos a diferentes escalas y redimensionar, incluso en un plano espiritual, la vida de los individuos que participan en procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación, siguiendo en buena medida los fundamentos de los pedagogos progresistas americanos, es por definición un concepto que alude a la constante recreación y relaboración de la experiencia. Siendo la experiencia de la participación un elemento clave en la construcción colectiva de la vida en

⁴ El Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes (EPOJU) con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. El equipo está integrado por investigadores formados, becarios, tesistas graduados y estudiantes de grado. La labor de investigación del grupo se centra en el estudio de las relaciones entre juventudes y políticas. Más concretamente, por comprender y analizar los vínculos entre movilización política y juventudes, así como también por estudiar las maneras en que se construyen las juventudes desde las instituciones y las políticas públicas. Ver: <<https://www.facebook.com/gepojuiigg/>>.

democracia. Lo que supone un reto pedagógico mayúsculo en los propios procesos de cohesión social tan necesarios en las democracias contemporáneas.

Este libro es el resultado de dos proyectos conjuntos llevados a cabo por investigadores de universidades españolas, mexicanas, brasileñas y argentinas con financiación del Ibero-American Union of Universities Research Collaboration Fund, convocatorias 2017/18 y 2019/20. Los títulos de los proyectos han sido CIDATEL I y II (Smart Citizens for Participatory Cities-Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas) y han contado con la participación institucional de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Autónoma de México y la Universidad de São Paulo. En los dos proyectos se parte de la idea de que las ciudades inteligentes no pueden concebirse únicamente a partir de servicios, espacios públicos y privados e infraestructuras de transporte y tecnológicas. Su concepción requiere ubicar la experiencia de los ciudadanos en el centro de su arquitectura. El objetivo de esta colaboración entre universidades ha sido estudiar conjuntamente la brecha existente entre la experiencia cívica de los jóvenes en los espacios de educación formal y su vida como ciudadanos en base a la investigación de los grupos participantes. Para hacerlo, la colaboración ha incluido la creación de una base de datos con investigación internacional sobre las discontinuidades en la experiencia cívica, la investigación colaborativa con niños, adolescentes y adultos jóvenes en los entornos urbanos de las cinco universidades, y dos talleres en los que los equipos participantes han presentado avances de su investigación en curso.

El primero de los capítulos del libro escrito por María Belando-Montoro (UCM), Rafael Blanco (UBA), Elena Noguera (UB), Elmir de Almeida (USP) y Judith Pérez (UNAM) ofrece una primera aproximación contextual a la investigación desarrollada en el proyecto CIDATEL. El punto de partida de este trabajo es la dimensión bifronte que la participación ciudadana presenta en el momento en que es promovida desde espacios educativos. Por un lado, como señalan los autores, el desarrollo y asentamiento de las democracias liberales ha conllevado la apertura de espacios para las demandas populares, la movilización ciudadana y la construcción de redes de colaboración. Del otro lado, está la constatación de la existencia de cierto sentimiento de desencanto fruto de las respuestas que desde el poder institucional se hace con respecto a las demandas ciudadanas.



Reunión celebrada en agosto de 2018 en Buenos Aires (CIDATEL I)

En este primer capítulo queda identificado un fenómeno de gran relevancia que guarda relación con la percepción de la importancia que para la participación tienen los espacios educativos. Mediante el análisis de algunos de los recientes movimientos de participación ciudadana en Chile, Colombia, Brasil, México o España, se constata que es posible delimitar una serie de temáticas que fomentan la demanda de participación entre los más jóvenes. Tal es el caso del activismo ecológico, la denuncia de las agresiones sexuales, la mercantilización de la Educación Superior o las reformas curriculares de secundaria impulsadas desde el poder sin apenas consultar con los estudiantes. Es por eso que los autores de este capítulo ponen énfasis en el hecho de que la participación además de reivindicaciones relacionadas con la agenda política propia de cada país, también «abarca desde intereses que cruzan las fronteras (como el medioambiental; la religiosidad, las cuestiones de género, de orientación sexual, etno- raciales, críticas al sistema político tradicional) hasta temáticas vinculadas a la dinámica social, del poder y entre generaciones en el espacio educativo».

El segundo capítulo tiene por título «Modos y sentidos de participación de los jóvenes en la escuela Media» y está firmado por Felipe Taránola (USP), Miquel Martínez (UB) y Pablo Vommaro (UBA). En el trabajo los autores abordan la cuestión referente a la participación en espacios socioculturales a partir del material recopilado en diferentes grupos de discusión estudiantil llevados a cabo en las cinco universidades que participan en la investigación colaborativa de CITADEL. El capítulo presenta análisis sobre tres ejes de participación de jóvenes estudiantes. En primer lugar, se profundiza en la participación estudiantil en instancias creadas o controladas por los adultos de la escuela, ya sean maestros, miembros de la familia o miembros de la junta. En segundo lugar, se indaga en la participación de los estudiantes en colectivos o acciones creadas por su propia iniciativa, desarrolladas de manera autónoma por los jóvenes. Finalmente, se plantea una reflexión sobre los significados que los jóvenes mismos atribuyen a su participación en este tipo de instancias y organizaciones creadas por adultos o por ellos mismos. De tal manera el capítulo incluye reflexiones sobre cómo los estudiantes que participan en grupos se perciben a sí mismos como actores en el entorno escolar, considerando también los espacios colegiados de participación a través de la representación, o sobre cuáles son sus márgenes de negociación con maestros, coordinadores, familiares y otros adultos en las discusiones y la toma de decisiones dentro de la escuela. El capítulo también analiza de la forma en que cada contexto escolar aborda problemas cívicos y políticos, ya sea a través de asignaturas escolares, proyectos curriculares o acciones cívicas.

Las maneras de participación de los estudiantes en las instituciones educativas presentan fronteras porosas. Esta es una idea central en el capítulo 3 del presente libro escrito por Juan Luis Fuentes (UCM), Melina Vázquez (UBA) y Marilena Nakano (USP) titulado «Participación en el entorno social». Baste como ejemplo para el desarrollo del concepto de fronteras porosas que la participación en acciones solidarias tiene lugar en escenarios que implican desplazamientos con respecto a la institución educativas. Los propios estudiantes experimentan una participación significativa cuando viajan hacia asentamientos y barrios de emergencia o, incluso, hacia otras provincias en las que se involucran en proyectos solidarios, que pueden ser mediados o impulsados por las propias escuelas. Al mismo tiempo, los estudiantes buscan fuera de la escuela la participación en ámbitos específicos, que por lo general encuentran en organizaciones políticas y grupos religiosos.

El contexto político en su sentido más amplio es, por tanto, un elemento que condiciona con fuerza el sentido de la participación en los espacios so-

cioeducativos. Esta es una idea que está desarrollada en este tercer capítulo. Los estudios realizados en espacios urbanos como Buenos Aires, San Paulo y Madrid, ponen de manifiesto el modo en que las crisis políticas y económicas, reconfiguran los modos de participación, así como la identificación que los estudiantes tienen con unos canales de participación y no con otros. Una expresión significativa de cómo los canales de participación oficiales pueden ser desafiados radicalmente en cuestión de semanas puede analizarse a raíz de los acontecimientos que marcaron el surgimiento del movimiento 15 M en España. En el año 2011, en plena crisis económica, los jóvenes redefinieron los canales de participación mediante el uso de nuevas herramientas tecnológicas. Al tiempo, toda una generación redescubrió el espacio de la plaza pública como enclave por excelencia para la organización asamblearia, el debate intergeneracional y el consenso como fin del diálogo. En este movimiento tanto las instituciones educativas, como las instituciones oficiales cuya tarea es canalizar la representación ciudadana, se vieron rebasadas por un movimiento que puso sobre la mesa la capacidad ciudadana de organizar mecanismos de participación autogestionados.

El cuarto capítulo está escrito por Alejandro Márquez (UNAM), María Carla Corrochano (UFSC) y María Rosario González Martín (UCM). El objetivo del trabajo queda bien definido en el inicio del capítulo: «analizar el tipo de participación pública que tienen los jóvenes a través de las RRSS en tres ciudades de tres países de Iberoamérica. En términos concretos se trata de analizar las semejanzas y diferencias que, en el caso de estos tres países, tiene el tipo de participación pública que manifiestan los jóvenes que se encuentran cursando estudios de nivel medio superior en el ámbito de las RRSS». Los países analizados son México, España y Brasil. Entre las similitudes encontradas en los tres países cabe destacar la referente a la participación política y ciudadana, la cual se reducen en el ámbito de las redes sociales a la obtención de información en sitios oficiales. Lo interesante, como señalan los autores del capítulo, es que los jóvenes manifiestan una parecida desconfianza sobre estos sitios y llegan a considerarlos poco eficaces. Al mismo tiempo en los tres contextos analizados los jóvenes desarrollan una percepción negativa de la política y los políticos, fundamentada en el hecho de que los jóvenes consideran que por su edad se les presta poca atención, lo que conlleva que sus comentarios en RRSS no sean tomados en cuenta.

Ya en el capítulo 5 titulado «Participación en la transición de la infancia a la adolescencia», Ana Novella (UB), Pedro Núñez (UBA), Jesús García (UNAM) analizan la cuestión referente al modo en que la infancia ha sido

uno de los colectivos excluidos e invisibilizados en la práctica de la ciudadanía. Este no reconocimiento de la infancia en su dimensión ciudadana se justifica en su comparación con el mundo adulto y su incapacidad para participar en la toma de decisiones responsable. Es por eso que la etapa de la pubertad o la primera juventud queda enmarcada en un espacio vacío en lo que a compromiso ciudadano se refiere. Lo que supone un reto no sólo en lo referente a la apertura de mecanismos de participación, sino también en clave de la gramática escolar, es decir, en la asignación de tiempos y espacios específicos para enfocar este desafío. Al analizar los casos específicos de ciudades como Barcelona, Buenos Aires y Ciudad de México, son los propios adolescentes los que manifiestan que no se han sentido reconocidos y considerados por los adultos, aún percibiéndose en su adolescencia más capaces y competentes para el ejercicio de la ciudadanía. Y todo a pesar de que son los propios jóvenes quienes reivindican el espacio escolar como un enclave de gran importancia en clave política.

Finalmente, el capítulo que cierra el libro tiene por título «Representaciones sociales de la política» y está escrito por Juan Manuel Piña (UNAM), Silvia Sánchez-Serrano (NEBRIJA) y Marta Esteban (UB). En este capítulo se exponen las representaciones sociales relacionadas con la política expresadas por estudiantes adolescentes de tres ciudades iberoamericanas: Madrid, Barcelona y Ciudad de México. Las representaciones sociales son una expresión del conocimiento del sentido común. A través de ellas, las personas de una determinada sociedad clasifican objetos materiales, ideales, grupos sociales e individuos. Un objeto puede tener numerosas representaciones en la medida que guarda relación con la cultura y el contexto social donde estas se edifican. Este fue el punto de partida para los grupos de discusión organizados en cada ciudad. El principal resultado es el estudio de la representación de la crítica hacia los gobernantes, la marginación por ser menor de edad y el respeto a las minorías vulnerables.

1. Referencias bibliográficas

- Almeida, E. De; Nakano, M. (2011). Jovens, territórios e práticas educativas. *Revista Teias*, 12(26), pp. 115-130.
- Almeida, E. De; Nakano, M.; Villar, M. E.; and Mariano, V. (2015). Young Collegians: Between the Physical and Numerical Territories, Different Processes of Individuation. In S. L. Blair; P. N. Claster & S. M. Claster (Eds.),

- Technology and Youth: Growing Up in a Digital World* (pp. 133-162). Bingley: Emerald.
- Cuevas, Y. (2009). Ciudadanía civil y ciudadanía política en estudiantes de dos universidades del Distrito Federal. En J. Piña y O. Mireles (Coords.), *Ciudadanía y estudiantes universitarios* (pp. 57-123). México: Ediciones Gernika.
- Duch, L. (2015). *Antropología de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- Finquelievich, S. (2016). *I-Polis. Ciudades en la era de Internet*. Buenos Aires: Diseño.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores [2.ª edición].
- García, O. y Novella, A. (Coords.). (2017). *Aprendiendo a participar. Educación y participación infantil*. Educo y Universitat de Barcelona.
- Gardner, H. (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ippolita. (2012). *En el acuario de Facebook. El resistible ascenso del anarcocapitalismo*. Madrid: Enclave de libro.
- Jover, G. (2012). Citizenship education in and out of school. In M. Print & D. Lange (Eds.), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens* (pp. 41-56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jover, G.; Belando, M. R.; Guío, Y. (2014). The Political Response of Spanish Youth to the Socio-Economic Crisis: Some implications for Citizenship Education. *Journal of Social Science Education*, 13(3), pp. 4-12.
- Jover, G.; López Martín, E.; Quiroga, P. (2014). Do Students' Dreams Now Fit in Ballot Boxes? In J. Lagers; C. Naval & K. Mrnjaus (Eds.), *Citizenship, Democracy and Higher Education in Europe, Canada and the USA* (pp. 219-240). London / New York: Palgrave Macmillan.
- Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid: Siruela.
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza*. Barcelona: Anagrama.
- Marina G. (2016) *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Novella, A. (2013). *Infants, participació i ciutat. El Consell d'Infants, un exercici de ciutadania*. Barcelona: Horsori.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

- Piña, J. (2008). La cultura política en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 5(1), pp. 93-113.
- Piña, J. (2009). La cultura política de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. En J. Piña y O. Mireles (Coords.), *Ciudadanía y estudiantes universitarios* (pp. 57-123). México: Ediciones Gernika.
- Piña, J., Reyes, J.; Lozano, E. (2010). Estudiantes normalistas. Su perspectiva política. En J. Piña (Coord.), *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación* (pp. 195-221). México: UNAM-Posgrado en Pedagogía/CONACyT/Díaz de Santos.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Madrid: Herder.
- Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Buenos Aires: Barral-Corregidor [2.ª edición].
- Schulz, W.; Gonzalez, E. (2011). *Latin American Perspectives on Civic and Citizenship Education*. Paper prepared for the Annual AERA Meeting in New Orleans, 8-12 April.
- Sposito, M. P. (2008). Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não- formal. *Educação & Realidade*, 33(2), pp. 83-98.
- Sposito, M. P. (2010). Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultural. *Educação e Pesquisa*, 36, pp. 93-104.
- Vázquez, M.; Vommaro, P.; Núñez, P.; Blanco, R. (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vommaro, P. (2015) *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Walzer, M. (1994). *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*. University of Notre Dame Press.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

*María R. Belando-Montoro**
*Rafael Blanco ***
*Elena Noguera ****
*Elmir de Almeida *****
*Judith Pérez-Castro ******

** Universidad Complutense de Madrid*

*** Universidad de Buenos Aires*

**** Universitat de Barcelona*

***** Universidade de São Paulo*

****** Universidad Nacional Autónoma de México*

1. Introducción. Sobre la participación cívica en espacios socioeducativos

La participación democrática en los últimos años ha evolucionado tomando cada vez un mayor protagonismo entre los jóvenes. Los datos del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana de 2009 nos indican que los jóvenes «valoran la participación estudiantil, participan en actividades cívicas dentro del centro y tienen intenciones de participar en elecciones y protestas legales» (p.60), sin embargo, no se implican en grupos locales u organizaciones (Schulz, 2012).

Como respuesta a esta falta de implicación, en los últimos años nos hemos encontrado un gran desarrollo de lo que se denomina Participación Cívica en los espacios socioeducativos. La participación de los jóvenes está atrapada entre dos polos, por una parte, el fortalecimiento de las democracias amplió los espacios y oportunidades para el planteamiento de sus demandas, la movilización y la construcción de redes de colaboración, mientras que, por otra, se producen ciclos de desencanto debido a las limitadas respuestas de los gobiernos e instituciones frente a sus necesidades y a la reducción de sus oportunidades educativas y laborales, lo que incide en sus perspectivas presentes y futuras.

Frecuentemente, oímos hacer referencia a conceptos como *acción pública*, *activismo cívico*, *compromiso cívico*, *participación pública* o *acción ciudadana*. Sin embargo, aunque no existe un acuerdo unánime con respecto a sus significados, se puede llegar a estructurar el uso y propósitos de la Participación Cívica dentro del contexto democrático (Cordourier Real, 2016). De acuerdo con Rodríguez (2005), con el tiempo, la participación de los jóvenes se ha resignificado, de manera que se pueden distinguir cuatro grandes tipos de movimientos: los politizados, como los bloques juveniles en los partidos políticos y las organizaciones estudiantiles; los que operan bajo el amparo de lógicas adultas, como las organizaciones rurales y el escultismo; los desarrollados en contextos locales, vinculados institucionalmente, como las comisiones municipales de juventud; y los informales, que incluyen desde manifestaciones culturales, contraculturales, hasta acciones de resistencia, de protesta e incluso colectivos en conflicto con la ley como las pandillas.

Hay un consenso entre los agentes socioeducativos sobre la necesidad de mejorar la implicación de los estudiantes como individuos activos en nuestra sociedad y responsables del desarrollo de la misma (Buckingham & Martínez-Rodríguez, 2013; Reparaz Abaitua, Arbués Radigales, Naval Durán, & Ugarte Artal, 2015), incluso la responsabilidad de las propias instituciones socioeducativas (Schulz, 2012). Además, son muchas las investigaciones en las que se detecta la preocupación por evaluar esta competencia entre los jóvenes estudiantes (Cicognani, Albanesi, Mazzoni, Prati, & Zani, 2016; Pavlova & Silbereisen, 2015), incluso, su relación con herramientas de medios de comunicación y redes digitales (Alvídrez & Franco-Rodríguez, 2016).

Por lo tanto, vemos que la investigación nos muestra la pluralidad de espacios en los que se debe fomentar la participación cívica de las personas, pero es el ámbito socioeducativo un espacio significativamente relevante por su influencia formativa y su potencial en la tarea de la transformación

social (Gil-Jaurena, López-Ronda, & Sánchez-Melero, 2015). Entendemos los espacios socioeducativos como ámbitos de encuentro, intercambio, convivencia, diversidad y ciudadanía. Son espacios de participación donde se producen las interacciones entre niños, niñas y adolescentes con otros, tanto pares como adultos, delimitados por expectativas, demandas, aspiraciones distintas y relevantes. Liwski afirma que los niños y niñas tienen el derecho a definir las condiciones sociales en las que viven, lo cual significa decir, opinar y ser considerados cuando se definen políticas públicas que afectarán o influirán de manera directa o indirecta el ejercicio de sus derechos. (Liwski, 2006).

En la vida local, la participación refiere a los derechos en la infancia y la juventud a involucrarse en el desarrollo e implementación de iniciativas, proyectos y actividades en su comunidad; expresar y defender su opinión e ideas en *fóruns* infantiles y juveniles; conseguir el soporte de autoridades, asesores o expertos que toman decisiones para implementar sus propios proyectos e iniciativas; involucrarse en grupos y acciones colectivas representativas para conseguir sus objetivos a nivel municipal, regional, nacional, iberoamericano y europeo entre otros (Child On Europe, 2008). Casas *et al.* (2008) sostiene que esta participación infanto y juvenil en el ámbito comunitario puede tratarse de participación en espacios urbanos, medio ambiente y ciudadanía.

Los espacios educativos vienen siendo escenarios privilegiados de participación y movilización juvenil en Latinoamérica en el tiempo reciente. Las movilizaciones de los denominados «pingüinos», estudiantes secundarios y universitarios que se produjeron en Chile entre 2006 y 2012 en pos de reformas educativas estructurales, la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) que se inició en 2011 en Colombia contra la mercantilización de la Educación Superior, las protestas que tuvieron lugar en México con el movimiento «YoSoy132» que se produjo en 2012 en la Universidad Iberoamericana que protestaron contra las políticas del entonces presidente (Vommaro, 2015; Reguillo, 2017), o las ocupaciones estudiantiles contrarias a las pautas de la política educativa y la reforma del currículo de secundaria en el contexto brasileño en 2015-2016 (Corti, Corrochano & Silva, 2016; Groppo, 2018), entre otros casos, dan cuenta de la potencialidad de movilización y participación que adquieren las juventudes en espacios socioeducativos. En el caso español, por ejemplo, cada año hay manifestaciones de estudiantes de secundaria y universitarios que reclaman por mejoras en el sistema educativo o el aumento de las tasas. Además, en los últimos años ha habido una

participación importante por parte de jóvenes manifestándose en contra de las agresiones sexuales (como el caso de «la manada»), por razones políticas (por la situación en Catalunya), activismo ecologista (siguiendo el movimiento «Fridays for future» de Greta Thunberg), entre otros. En ese sentido, algunos estudios han mostrado que hay una relación entre el tipo y grado de implicación de la participación juvenil y el nivel de escolaridad (Horbath y Gracia, 2013). Es decir, las instituciones educativas no sólo son espacios para la participación, sino que también forman para ella, a identificar problemas y organizarse para plantear soluciones, conocer y ejercer los derechos, y encontrar caminos para la canalización de las demandas.

La importancia creciente de las juventudes en las sociedades actuales puede deberse a cinco rasgos que, como caracteriza Vommaro (2015), están adquiriendo en la actualidad estos procesos: 1. la capacidad organizativa y de movilización de los colectivos juveniles; 2. la visibilidad pública de sus acciones, escenificadas en el espacio público y amplificadas por las redes de comunicación digitales y electrónicas; 3. la expansión de las políticas públicas de juventud, que configuran un actor de relevancia social; 4. las renovadas formas de participación política y compromiso público en sus prácticas cotidianas (con la recurrencia a acciones performáticas y artísticas, por ejemplo) y finalmente, 5. el interés mediático, político y académico que suscitan y ubican a las juventudes en el centro de las agendas públicas (Vommaro, 2015). Estos rasgos señalados permiten una aproximación a fenómenos de movilización juvenil y estudiantil de relevancia, aunque conviene hacer notar que la participación no remite sólo al involucramiento en la agenda política nacional, provincial o local, sino que – como se desarrollará en este libro – este proceso resulta heterogéneo y polisémico, y abarca desde intereses que cruzan las fronteras (como el medioambiental; la religiosidad, las cuestiones de género, de orientación sexual, etno-raciales, críticas al sistema político tradicional) hasta temáticas vinculadas a la dinámica social, del poder y entre generaciones en el espacio educativo.

2. Contexto madrileño

La participación cívica de la juventud en España se promueve desde diferentes organismos y se facilita a través de distintos mecanismos. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, insta a preparar para la ciudadanía activa y entiende la participación en los

ámbitos económico, social y cultural, adoptando una actitud crítica y responsable. Si bien se concreta (en su art. 119) que, en los centros educativos, el alumnado podrá participar a través de sus delegados de grupo, representantes en el Consejo Escolar y sus asociaciones. Atendiendo al contexto específico de la Comunidad Autónoma de Madrid, el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, la participación en esta etapa educativa se entiende por la participación del alumnado en debates, coloquios, coros, dramatizaciones, encuestas y entrevistas.

En otro orden, el INJUVE (Instituto de la Juventud), organismo público adscrito al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, es el responsable de promover actuaciones en beneficio de los jóvenes. Uno de sus principios generales es propiciar la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural de España. Desde el INJUVE se llevan a cabo varias iniciativas que fomentan la participación de los jóvenes. Entre ellas, destaca el Programa Cibercooperante cuya misión es la divulgación de la ciberseguridad en diversos centros, para la cual se imparten talleres de formación y los Campos de Voluntariado Internacionales. En el ámbito de la cooperación, la Comunidad de Madrid ofrece subvenciones para la cofinanciación de proyectos de cooperación al desarrollo, proyectos de educación para el desarrollo y la ciudadanía global y proyectos de acción humanitaria. También, en la Comunidad de Madrid, desde el denominado «Espacio Joven» se ofertan acciones en torno a asociaciones juveniles y voluntariado, entre otros.

La participación es reconocida como un derecho básico en el Plan de Infancia y Adolescencia de la Comunidad de Madrid (2017-2021), en el que se recoge, entre otros, la intención de impulsar órganos de participación y promover encuentros autonómicos de participación infantil y adolescente a través de los cuales se puedan elaborar propuestas y demandas que se presentarán a los diputados y al Gobierno Autonómico en la Asamblea de Madrid.

En diciembre de 2017 se publicó el «Marco Estratégico para la Política de Ciudadanía Global y Cooperación Internacional de la Ciudad de Madrid (2018-2021)», en el marco de la nueva agenda global del desarrollo y tras dos planes anteriores con implicaciones prácticas disímiles. En este documento «la educación para la ciudadanía global sitúa la participación política, social, crítica y reflexiva como eje central para la resolución de los desafíos comunes, atendiendo al carácter global de sus causas y a la necesidad de

promover soluciones integrales en el territorio común del planeta como casa de todos/as» (Ayuntamiento de Madrid, 2017, p. 43). No obstante, las referencias concretas a la juventud son realmente escasas, apenas en dos momentos. En primer lugar, se presenta como un colectivo en riesgo de vulnerabilidad para el que hay que orientar el objetivo de «defender el derecho a una vida libre de discriminación y violencias, con garantía de los derechos humanos» y, en segundo lugar, las organizaciones sociales, entre ellas las de jóvenes, son consideradas actores relevantes para la ciudadanía global y la cooperación internacional. En el ámbito de este Marco Estratégico, en la convocatoria pública de subvenciones para la realización de Proyectos de Educación para una Ciudadanía Global y Cooperación Internacional al Desarrollo para el ejercicio 2019, de las 44 solicitudes presentadas, se concedieron 9 proyectos para desarrollar en la ciudad de Madrid. Dos de ellos a realizar en el ámbito de las escuelas y el resto en ámbitos y con temáticas muy diversas: bibliotecas, consumo, trabajo doméstico y economía, entre otros. En concreto, son proyectos que promueven una convivencia y cultura participativa, la mediación escolar y la lucha contra la desigualdad en diferentes sectores de la población. Un detalle de interés a este respecto es que el motivo por el que se han desestimado 34 solicitudes es la falta de disponibilidad presupuestaria.

También en la ciudad de Madrid, en los Consejos Territoriales de los Distritos, órganos colegiados de participación de la ciudadanía en la adopción de propuestas de decisión sobre la gestión de los asuntos municipales, los Consejos de Infancia y Adolescencia del Distrito forman parte del Pleno del Consejo.

Paralelamente a este panorama español y madrileño en torno a la legislación y a los organismos públicos que han desarrollado orientaciones e iniciativas en torno a la participación juvenil, se han llevado a cabo investigaciones en los últimos años con el objetivo de conocer tendencias, barreras, espacios y medios de dicha participación. Una de las cuestiones sobre las que se han centrado especialmente las investigaciones en los últimos años es el de la participación juvenil a través de las TIC, por ejemplo, para la participación política (Álvaro, 2012; Álvaro y Rubio, 2016) y la participación social (García, del Hoyo & Fernández, 2014). Este protagonismo de las TIC en la vida juvenil puede explicar, al menos en parte, los preocupantes datos que muestran que la vinculación de los jóvenes a diferentes tipos de asociaciones, sólo sobrepasa el 10% en el caso de las asociaciones deportivas, situándose la mayoría por debajo del 5% (Benedicto, 2017). Sin embargo, la tendencia respecto a

años anteriores es positiva, así como la relación entre el nivel de estudios y la colaboración en acciones de voluntariado. Cabe destacar que la lectura de los datos presentados hay que hacerla teniendo en cuenta que el acceso a un trabajo digno es fundamental en la conformación de la vida social, y la situación sociolaboral de los jóvenes ha estado condicionada en los últimos años por las repercusiones de la crisis socioeconómica.

3. Contexto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En términos de normativas que favorecen la participación juvenil, y al ser la República Argentina un país de conformación federal, en Buenos Aires rigen tanto aquellas normas sancionadas por la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires, que adquirió su autonomía en 1994, como las leyes dictadas por el Congreso Nacional.

Un hito reciente en términos de políticas de participación, pero que permite establecer puentes con otros acontecimientos históricos, es la sanción en el año 2012 de la Ley de Ciudadanía Argentina Nro. 26.774, conocida como «Ley del voto joven». Esta normativa modificó un conjunto de leyes vigentes para habilitar el sufragio a ciudadanos nativos de manera opcional a los 16 años de edad, mientras que el carácter obligatorio se mantuvo para todo ciudadano, nativo o por opción, desde los 18 años. Luego de su paso por el Senado, fue votada por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación el 31 de octubre de ese año y promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional tan sólo un día después de la finalización del tratamiento parlamentario. Ello da cuenta de la relevancia que revestía la iniciativa para la entonces gestión de gobierno, a cargo de Cristina Fernández de Kirchner durante su segundo mandato presidencial (2011-2015), durante el cual se impulsaron un conjunto de acciones estatales tendientes a favorecer la participación juvenil. En el debate parlamentario que precedió a la sanción de esta Ley, entre los principales argumentos se esgrimió la necesidad de habilitar a las juventudes de la participación plena en la vida democrática a través de la emisión del voto, posibilidad que se inscribió en una historicidad más amplia: por relación con un derecho ciudadano reconquistado luego de la finalización de la última dictadura militar y la recuperación del orden democrático en 1983, pero también con la ampliación del voto hacia las mujeres en 1952 (Blanco, *et al.* 2014).

En un proceso concomitante a la ampliación del voto hacia jóvenes, como modo de favorecer la participación en la vida democrática, numerosas

iniciativas estatales se orientaron en la misma dirección. Como analizó Vázquez (2015), entre los años 2010 y 2014 se implementaron 156 políticas públicas nacionales desde diferentes áreas ministeriales y espacios institucionales, muchas de las cuales adoptaron un enfoque promocional y participativo. Es posible mencionar las iniciativas *Organizarnos para transformar*, *Talleres «Jóvenes protagonistas de la economía social»*, *Parlamento Federal Juvenil*, *Jornadas Juveniles Solidarias* o *Democracia Participativa y Políticas Públicas*, entre otras, que desde este enfoque se propusieron impulsar y promover la organización juvenil.

Dos áreas estatales han sido las principales encargadas de desarrollar políticas participativas para las juventudes: el Consejo Federal de Juventud (CFJ) y el Instituto Nacional de Juventud (INJUVE). Este último ha tenido en la última década transformaciones en el rango y la denominación (Dirección Nacional de Juventud, Subsecretaría Nacional de Juventud) pero adquiere continuidad como organismo especializado en el área desde los años 80 del siglo pasado, cuando es creado en el período conocido como *transición democrática* del gobierno constitucional de Raúl Alfonsín (1983-1989). Asimismo, este organismo estatal mantiene constante su pertenencia dentro de la órbita del Ministerio de Desarrollo Social, el que concentra el número más alto de políticas estatales destinadas a jóvenes, seguido por el Ministerio de Educación (Vázquez, 2015). Por su parte, el Consejo Federal de Juventud (CFJ) es creado por ley en el 2007 e integrado por las 23 provincias argentinas y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su propósito es estimular la creación de espacios de participación para jóvenes a partir «del diseño y coordinación interjurisdiccional de las políticas de juventud, construyendo mapas estratégicos de gestión que posibiliten la construcción del concepto de ciudadanía en valores tales como solidaridad, equidad, compromiso, justicia, responsabilidad, ética e identidad nacional» (Art. 1, Ley 26.227). Asimismo, el CFJ y el INJUVE son los encargados de articular tareas de colaboración con los organismos internacionales vinculados con las políticas de juventudes (como OIJ, el CELAJU, o UNESCO, entre otras).

Específicamente en el ámbito educativo, en el año 2013, y en el marco de las transformaciones normativas referidas, se sanciona la Ley Nacional N.º 26.877 de Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes en instituciones educativas. No obstante, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a poco de adquirir su actual estatuto jurídico, sancionó en 1998 la Ley N.º 137 que autoriza la constitución y funcionamiento de organismos de representación estudiantil bajo la forma de un único centro de estudiantes. Esta

norma vino a regular la existencia de experiencias de organización estudiantil existentes, a consagrar su legitimidad, pero también a propiciar espacios de participación en aquellas instituciones en las que existían resistencias por parte de distintos actores (como docentes, directivos o supervisores).

Por último, iniciativas de los últimos años tendientes a la aplicación en la Ciudad de Buenos Aires de la reforma educativa estipulada a nivel nacional (2006), como la Nueva Escuela Secundaria (iniciada en 2009), y un plan de profundización denominado Secundaria del Futuro que comenzó a implementarse de manera paulatina en 2018, han generado sostenidos procesos de movilización estudiantil en las escuelas públicas. Estos se han producido en acciones como manifestaciones por las calles, la ocupación pacífica de las escuelas (o «toma») por períodos prolongados, actividades de discusión y protesta o acciones performáticas entre otras formas de participación política propias del repertorio escolar (Núñez, 2013) que constituyen canales de participación que no necesariamente están propiciados desde las instituciones o la acción estatal.

4. Contexto catalán

Hacemos un recorrido a la normativa y realidad de la participación infantil y juvenil en Catalunya a partir de los centros educativos, la participación en el entorno social y los Consejos infantiles y de adolescentes en el municipio y a nivel nacional.

En el Estatut d'Autonomia de Catalunya, año 2006, destacamos el artículo 44.3 de Educación, investigación y cultura. Los poderes públicos han de promover e impulsar la implicación y la participación de la familia en la educación, en la comunidad educativa, y han de facilitar y promover el acceso a actividades de educación en el tiempo libre.

La Llei d'Educació de Catalunya (LEC) 12/2009, 10 de julio es una ley aprobada por el Parlament de Catalunya que desarrolla y concreta las competencias de educación que tiene Catalunya en virtud del Estatut de Catalunya y se basa también en el Pacto Nacional de la Educación.

Respecto a la participación en la escuela, destacamos la organización de los centros mediante el consejo escolar y la asociación de familias. El primero participa del control de la gestión del centro, compuesto por profesorado, familias, personal de servicios y representantes de la administración. La asociación de familias tiene la misión de promover la colaboración entre familias

y centro para asegurar el buen funcionamiento de éste y organizar actividades extraescolares (Fernández, 2012). A nivel de secundaria, también hay los delegados, la reunión de delegados, la junta de evaluación, las comisiones o iniciativas vinculadas a campañas solidarias y procesos de autoorganización.

En el entorno social contamos con espacios de participación tales como las asociaciones deportivas, culturales, artísticas y musicales, para practicar aficiones, habilidades, intereses personales y tradiciones. También los «espais y caus», agrupaciones de tiempo libre como grupos de escoltas, «casas de juventud, centros cívicos o espacios sociales» del barrio o ciudad. Las oportunidades de participación con carácter más político son las asambleas de jóvenes autogestionadas, movimientos sociales tales como la participación en colectivos feministas, y voluntariados en ONG.

Los jóvenes usan el espacio público para las manifestaciones y huelgas con motivo del 1 de octubre, la sentencia de «la manada» o relacionadas con la ley de educación o cuidado del medio ambiente. También para charlar o jugar a fútbol en parques o plazas.

Desde las escuelas se realizan acciones para acercar el entorno social a los jóvenes ofreciendo programas para la formación ciudadana a partir de iniciativas educativas impulsadas por la administración municipal. Se promueven estrategias para conocer el entorno, visitando la industria o a través de la cultura. El instituto es el principal canal de información de participación en entorno social (trípticos, paneles de anuncios, informantes, iniciativa municipal «puntjip» o punto de información juvenil). Muchos centros educativos participan en proyectos aps de aprendizaje y servicio, proyectos solidarios potenciando el aprendizaje y estableciendo vínculos con entidades del entorno (casa de gente mayor, servicios de jardinería o cuidado de los parques, entidades del tercer sector, etc.).

Otras acciones son el camino escolar, estableciendo rutas para que los jóvenes puedan ir solos a la escuela y los comercios se responsabilizan de los estudiantes durante ese trayecto; conciertos solidarios; organizando proyectos solidarios para la comunidad; actos de sensibilización y concientización.

Hay predilección por el uso de las redes sociales y canales tecnológicos para intercambiar opiniones y actuar permitiendo firmar peticiones para cambiar las cosas. También portales con temas interesantes y sugerentes. Y espacios como foros que piden opinión a los jóvenes para mejorar juegos u otros.

Se están impulsando los Consells d'Infants i/o adolescents en distintos municipios de Catalunya. Son órganos de participación política vinculados al equipo de gobierno municipal. Se inspiraron en la propuesta que Francesco

Tonucci llevó a cabo en 1991 en la Ciudad de Fano (Italia). «La Ciudad de los niños», y en 1997 ocho municipios catalanes liderados por la Diputación de Barcelona ponen en marcha una experiencia similar que ha ido potenciándose hasta nuestros días.

El marco legislativo de la Ley 14/2010, 27 mayo de los derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia y el Pacto para la infancia en Catalunya (2013), 19 de julio han sentado unas buenas bases para el desarrollo de la participación. La ley otorga a la participación un lugar privilegiado. En su preámbulo considera que la participación de la infancia facilitará la configuración del status de ciudadano y entre los principios incluye en el artículo 11 el de ciudadano activo. En el artículo 3 señala las administraciones como las responsables de facilitar canales de participación. Y en el artículo 27 legisla la creación de órganos de participación. El Pacto es un instrumento para avanzar en derechos y deberes de los niños y en su bienestar. Reconoce la necesidad de crear órganos de participación infantil en el ámbito local, nacional y en el sistema catalán de servicios sociales. Los define como un órgano donde desarrollar proyectos colectivos en un aprendizaje de las bases de la democracia y de sensibilización, difusión y defensa de los derechos de los niños, especialmente el de participación. (Generalitat de Catalunya (2010, 27 mayo; 2013, 23 de julio)).

El Decret 200/2013 del 23 de julio, dels Consells de participació territorial i nacional dels infants i adolescents de Catalunya consolida esta forma de participación. Desde el 2014 hay el Consell Nacional dels Infants i els Adolescents de Catalunya (CNIAC), órgano colegiado de carácter consultivo y de participación, adscrito al órgano administrativo competente en políticas de infancia y adolescencia. Forman parte niños y adolescentes de 8 a 17 años, vocales representantes de Consells d'infants territoriales en funcionamiento. Ha de procurar una representación territorial y social amplia, garantizando un nombre parecido de niños y niñas, de niños y adolescentes, y la presencia de los más vulnerables: discapacidad, minorías étnicas, de origen extranjero y protegidas por tutela pública. (Agud y Novella, 2015; Generalitat de Catalunya (2013, 23 de julio; Novella y Llena, 2016)

5. Contexto brasileño y del estado de São Paulo

En la década de los 80 del pasado siglo, Brasil experimentó la producción de un conjunto de luchas sociales por la redemocratización y logros en derechos (Bringel y Pleyers, 2015, p. 12) que condujo a la promulgación de

una nueva Carta constitucional (1988). En ella se consagró la «organización de los sistemas universales de protección social, estructurados de forma descentralizada y participativa como requisitos para la universalización de la ciudadanía» (Fleury, 2013).

En aquel contexto histórico, se estableció la Ley Federal 7.398/1985, reasegurando el derecho de los estudiantes de secundaria a organizarse en entidades autónomas y representativas de sus intereses educativos, culturales, cívicos, deportivos y sociales (Brasil, 1985). Estos derechos fueron reafirmados posteriormente por la Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que estableció el derecho de los segmentos estudiantiles a participar en la gestión democrática de la educación en los consejos escolares o dispositivos conexos (Brasil, 1996).

A fines de los años 90, la sociedad brasileña entró en un período marcado por las paradojas. El Estado, ante una serie de desafíos para avanzar en los procesos de la consolidación democrática, por un lado, implementó políticas sociales para garantizar «derechos de ley en ejercicio de los derechos» (Fleury, 2013; Sposito, 2016), por otro, sobre la base de supuestos neoliberales, introdujo políticas públicas focales para segmentos específicos de la población, incluyendo a los segmentos de la juventud, especialmente los de los sectores populares y de las clases medias más empobrecidas, en entornos urbanos considerados en «situación de riesgo». En este escenario, los jóvenes se convirtieron en «público objetivo» de iniciativas estimuladas por la UNESCO y UNICEF, puestas en práctica por organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil, entendiendo a los jóvenes menos como un problema y más como una solución, y utilizando la metodología pedagógica del «protagonismo juvenil» (Novaes & Alvim, 2014, p. 274).

Los resultados alcanzados por las iniciativas realizadas fueron variados y desiguales, sin embargo, contribuyeron a la aparición de nuevas formas de encuentro y participación en el espacio público de los jóvenes de los sectores populares, además de las tradicionales formas de participación estudiantil (Abramo, 1997; Sposito & Carrano, 2003; Novaes & Alvim, 2014). Así, los segmentos juveniles de diversos sectores sociales, fortalecidos por el uso de las nuevas tecnologías de la información, empezaron a unirse y a actuar desde perspectivas «más horizontales, dinámicas y multicéntricas», y comenzaron a reclamar al Estado y a la sociedad el cumplimiento de sus demandas como «sujetos de derecho». (Novaes & Alvim, 2014).

Bajo esta coyuntura, y de manera retardada en relación con las realidades nacionales iberoamericanas, Brasil verá la implementación de políticas

públicas y programas directamente enfocados a la juventud, además de las promulgaciones del Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (Brasil, 1990), el Estatuto de la Juventud (Brasil, 2013) y la institucionalización del Sistema Nacional de la Juventud – SINAJUVE (Brasil, 2013). Se trataba de un conjunto de medidas que preveían la apertura de espacios públicos no estatales para la participación y actuación de los jóvenes en la esfera pública, como centros de referencia, conferencias, foros y consejos estatales y municipales de la juventud.

Este conjunto de iniciativas fue asumido y traducido de manera diferente por los gobiernos de los estados y municipios brasileños, y en el estado de São Paulo los segmentos juveniles comenzaron a contar y legitimar de diversas maneras los canales plurales de participación, tanto en el interior del mundo escolar, en su entorno como en el espacio urbano más amplio.

En São Paulo, la cobertura de la demanda social de educación secundaria durante décadas ha sido efectiva en las escuelas públicas del gobierno del estado, con una pequeña porción de jóvenes atendidos por escuelas públicas privadas o municipales (Cassio *et al.*, 2016). Además de la legislación federal que garantiza la participación de los estudiantes en los diversos canales institucionales de representación, el Consejo de Educación del Estado de São Paulo ha regulado el desempeño de los estudiantes de secundaria de las escuelas públicas del estado en espacios de deliberación sobre la gestión escolar y en aquellos destinados a monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como el «consejo escolar», el «consejo de clase» y los «consejos seriales» (São Paulo, 1985; 1998).

Así, si bien los jóvenes que participaron en la investigación están anclados en el presente, las reminiscencias de las historias de la educación pública en el estado de São Paulo y de las escuelas a las que estaban vinculados impregnaron sus narrativas, y en ellas también fue posible aprender algunas referencias a las interacciones que establecen con los equipamientos públicos y los espacios de participación constituidos en el contexto de las políticas públicas de la juventud ejecutadas en el país, en São Paulo (estado y capital) y en muchos de sus municipios, desde los años noventa (Sposito, 2007).

A partir de los contextos escolares en los que se insertaron, los estudiantes permitieron comprender que los sentidos más tradicionales de participación que experimentan, dentro y fuera de la escuela, están relacionados con algunas formas institucionalizadas de participación, aunque no todas las reconocen y legitiman. Sin embargo, fue posible identificar la configuración de un sentido más amplio de la noción de participación, cerca de estar presente

y/o actuar en actividades o acciones colectivas en el espacio público más amplio, a través de procesos de identificación con grupos creados por iglesias, colectivos de carácter identitario, de expresión cultural u otras formas de participación más individualizada en las dinámicas sociales de la ciudad.

Sin embargo, los estudiantes entrevistados también valoraron el espacio escolar, porque en él se produce el aprendizaje de la alteridad, la diversidad y la posibilidad de obtener información y conocimiento para poder situarse en el mundo y la ciudad de manera personal, más autónoma y desde relaciones ambivalentes con el sistema tradicional de participación o las instituciones del mundo adulto. Dentro de ese universo también evidenciaron la capacidad que tienen para reinventar políticamente canales de acción, como el «gremio escolar», desde relaciones de poder más horizontales y menos jerárquicas entre pares y con los maestros que creen que pueden contribuir en proyectos y prácticas que desean desarrollar dentro de la institución escolar, así como para levantarse y resistir a los lineamientos de las políticas educativas del gobierno estatal paulista, y disputar nuevos significados para la escuela y la educación pública, como las ocupaciones estudiantiles ocurridas en 2015 y 2016 (Corti; Corrochano & Silva, 2016).

6. Contexto de la Ciudad de México

En México, la participación de los jóvenes constituye un derecho establecido en la Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Concretamente, el artículo 72 señala que las autoridades de los tres niveles de gobierno, federales, estatales y municipales, así como las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, tienen la obligación de garantizar su participación en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro en el que se desarrollen, a través de los mecanismos pertinentes (CNDH, 2018). Asimismo, en el artículo 57 de esta misma Ley se establece que las autoridades tienen la responsabilidad de garantizar que las niñas, niños y adolescentes expresen sus intereses y preocupaciones en materia educativa, con base en su edad, madurez, desarrollo evolutivo y cognitivo (CNDH, 2018).

La preservación y ejercicio de los derechos de los jóvenes ha sido un tema presente en el debate político nacional, sin embargo, no fue sino hasta 1999, cuando se crea el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) (DOF, 6/01/1999) con el objetivo de diseñar la política nacional para la incorporación social plena de este sector de la población, articular las accio-

nes de las entidades gubernamentales que contribuyan a mejorar las expectativas, derechos sociales y culturales y el nivel de vida de los jóvenes, fungir como órgano de consulta de las dependencias públicas federales, estatales y municipales, y representar al gobierno federal, en esta materia, ante otras entidades públicas o privadas, nacionales e internacionales.

Para promover la participación, el IMJUVE (2019) realiza distintas estrategias en colaboración con otras dependencias, entre las más importantes están:

- Los centros ‘Territorio joven’, que son instalaciones físicas para la organización de actividades artísticas, políticas y sociales, distribuidas en diferentes municipios del país.
- El programa ‘Dilo fuerte’, que convoca a los jóvenes a que colaboren en la producción de contenidos de radio y televisión para que desarrollen su creatividad y se vinculen con sus comunidades. Los participantes además reciben capacitación para el trabajo y una aportación económica mensual.
- Las brigadas comunitarias ‘Jóvenes por la transformación’, que impulsan el trabajo comunitario en zonas urbanas y rurales, consideradas como prioritarias, en cuestiones como el deporte, la cultura, la prevención del delito, la alfabetización, la empleabilidad, la salud sexual y reproductiva y la recuperación del tejido social. Y,
- Los ‘Laboratorios de habilidades’, que buscan desarrollar las habilidades sociolaborales de los jóvenes a través de diversas herramientas teóricas, metodológicas y técnicas, el conocimiento de sus derechos humanos, así como la socialización de valores, aptitudes, capacidades productivas y de participación ciudadana.

Para la participación internacional, existen dos programas: los delegados juveniles, que apoya a los jóvenes para que conozcan el trabajo que realiza la Organización de las Naciones Unidas (ONU) e integren la delegación que representa a México en uno de los períodos de sesiones y el Barco Mundial de la Juventud, en colaboración con el gobierno de Japón, cuyo objetivo es formar líderes con una visión global y con capacidades de gestión, liderazgo y comunicación, para que contribuyan en sus comunidades (IMJUVE, 2019).

Igualmente, con el fin de fomentar el conocimiento de sus derechos, desarrollar la participación cívica y favorecer la convivencia ciudadana, desde 1997, el Instituto Nacional Electoral, antes Instituto Federal Electoral, ha organizado distintas consultas nacionales dirigidas a las niñas, niños y jóvenes. Inicialmente, la participación sólo podía hacerse de manera presencial a través de boletas impresas, no obstante, en el último ejercicio de 2018, se abrió la modalidad digital. Además, se proveyeron boletas en Braille para las personas con discapacidad visual y en las lenguas indígenas con mayor presencia en el país (INE, 2019).

Todas estas disposiciones tienen alcance nacional, es decir, se aplican tanto para los estados como para la Ciudad de México. Ahora bien, en los centros educativos, la participación de los jóvenes está acotada a lo que establece la normatividad institucional. En el Colegio de Bachilleres, la modalidad más importante de bachillerato general con presencia en la mayoría de las entidades del país, el Reglamento general de los alumnos prevé la representación estudiantil en el consejo operativo escolar, que es el órgano encargado de vigilar el cumplimiento de los derechos y obligaciones (artículo 16) (ColBach, 2010). Se reconoce también el derecho de los estudiantes a la expresión de las ideas y opiniones, la manifestación de sus inconformidades, peticiones o sugerencias, ya sea de manera individual o en grupo, así como a la denuncia de cualquier acto de violencia o delictivo cometido en el centro educativo o en otras instalaciones institucionales (art. 17) (ColBach, 2010).

Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México ofrece estudios de bachillerato, fundamentalmente en la Ciudad de México, en dos modalidades: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades. En ambos casos, se considera la participación de los alumnos en sus órganos colegiados, como los consejos técnicos, general de enseñanza e interno, que se eligen conforme a lo establecido en la normatividad (CCH-UNAM, 1998; ENP-UNAM, 1998), así como la participación en la vida institucional, bajo los principios de libertad de expresión, derecho de petición y derecho de asociación. Éste último incluye la creación de sociedades estudiantiles con fines culturales, deportivos, sociales y de asistencia mutua (DDU – UNAM, 2016).

7. Referencias

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, ns. 5, 6, 7.
- Agud, I.; Novella, A. (2015). Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica. *Bordón*, 68(1), pp. 83-98. <<https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68105>>.
- Álvaro, A. (2012). *Política 2.0 y Nativos Digitales: La participación política de los universitarios madrileños por medio de las TIC*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Álvaro, A. y Rubio, R. (2016). *Las TIC en la participación política de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.

- Ayuntamiento de Madrid (2017). *Marco Estratégico para la Política de Ciudadanía Global y Cooperación Internacional de la Ciudad de Madrid (2018-2021)*. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/FondosEuropeos/madrid_es/EspecialInformativo/Cooperacion%20internacional%20desarrollo/Foro%20Madrid%20Solidario/ficheros2017/Marco%20Estrategico%20CG%20y%20CI%20borrador%2029_12_2017.pdf>.
- Benedicto, J. (dr.) (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Blanco, R., Cozachcow, A., Larrondo, M., Liguori, M., Nuñez, P., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2013). *El voto joven desde los jóvenes: sentidos y percepciones sobre la participación política*. XI Congreso Nacional de Ciencia Política, Sociedad Argentina de Análisis Político y Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos, Argentina.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- Brasil. (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Brasil. (2013). *Lei Federal n. 12.852*. Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>.
- Bringel, B.; Pleyers, G. (2015). Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. *Nueva Sociedad*, out. (especial em português).
- Buckingham, D., & Martínez-Rodríguez, J. B. (2013). Interactive Youth: New Citizenship between Social Networks and School Settings. *Comunicar*, 20(40), pp. 10-14. <<https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-00>>.
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. i Bertran, I. (2008). Informe técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. <www.mepsyd.es/observatoriodeinfancia/documentos/2009-participacioninfantilene.pdf>.

- Cassio *et al.* (2016). Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015-2016. *Educação & Sociedade*, 37(137), pp. 1089-1119.
- CCH – UNAM (1998). *Reglamento de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <<https://www.cch.unam.mx/reglamento>>.
- Child on Europe. (2008). *Child On Europe. Obtenido de Towards a Culture of Children's Participation*. <www.childoneurope.org>.
- Cicognani, E., Albanesi, C., Mazzoni, D., Prati, G., & Zani, B. (2016). Explaining offline and online civic engagement intentions between Italian and migrant youth. *Revista de Psicología Social*, 31(2), pp. 282-316. <<https://doi.org/10.1080/02134748.2016.1143177>>.
- CNDH. (2018). *Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- ColBach. (2010). *Reglamento general de los alumnos 2010*. México: Colegio de Bachilleres.
- Courdourier Real, C. R. (2016). Participación ciudadana e instituciones: Un análisis desde la teoría democrática de Robert A. Dahl. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 33(99). <<https://doi.org/10.24201/es.2015v33n99.1390>>.
- Corti, A. P. O.; Corrochano, M. C.; Silva, J. A. (2016). «Ocupar e resistir»: a insurreiçã dos estudantes paulistas. *Educação & Sociedade*, 37(137), pp. 1159-1176.
- DDU – UNAM (2016). Guía de derechos y deberes de los estudiantes de la UNAM. México: Universidad Nacional Autónoma de México. <<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4603/2.pdf>>.
- Diario Oficial de la Federación. (1999). Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, DOF 6/01/1999. México: Secretaría de Gobernación.
- ENP – UNAM. (1998). Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <<http://dgenp.unam.mx/acercaenp/reglamento.pdf>>.
- Fernandez, J. (2012). La participació dels infants i adolescents a Catalunya: una realitat o una ficció? UNICEF Comitè Catalunya <<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/DOCS-PARTICIPACIO.pdf>>.
- Fleury, S. (2013). Do welfare ao warfare state. *Le monde diplomatique Brasil*. <<https://diplomatie.org.br/do-welfare-ao-warfare-state/>>.

- García, M.C., del Hoyo, M. & Fernández, C. (2014). Engaged Youth in Internet. The Role of Social Networks in Social Active Participation. [Jóvenes comprometidos en la Red: el papel de las redes sociales en la participación social activa]. *Comunicar*, 43, pp. 35-43. <<https://doi.org/10.3916/C43-2014-03>>.
- Generalitat de Catalunya. (2010, 27 mayo). Llei dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (14/2010). A Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya N° 5641 [en línea]. <<http://www.parlament.cat/document/Nom/TL115.pdf>>. [2016, 13 de febrero].
- Generalitat de Catalunya. (2013, 23 de julio). Pacte per a la infància a Catalunya. Direcció General d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència. <http://benestar.gencat.cat/web/content/03ambits_tematicos/07infanciaiaadolescencia/pacte_infancia__catalunya/bases_pacte_infancia.pdf>. [2016, 13 de febrero].
- Generalitat de Catalunya. (2013, 23 de julio). Decret dels consells de participació territorial i nacional dels infants i adolescents de Catalunya [200/2013]. A Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya N° 6425 [en línea]. <http://benestar.gencat.cat/web/content/03ambits_tematicos/07infanciaiaadolescencia/observatori_drets_infancia/destacats_columna_dreta/decret_consell_participacio_territorial_nacional_infants_adolescents.pdf>. [2016,13 de febrero].
- Gil-Jaurena, I., López-Ronda, S., & Sánchez-Melero, H. (2015). Investigación sobre espacios de participación ciudadana: Análisis y propuestas desde una perspectiva educativa. *Animación, Territorios y Prácticas Socioculturales (Revista ATPS)*, 8, pp. 1-12.
- Grosso, L. A. (2018). O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. En A. Costa; F. Alves; L. A. Grosso, *O movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Horbath, J. y Gracia A. (2013). La participación ciudadana de los jóvenes mexicanos en la construcción social y democrática del país al inicio del siglo XXI. *Revista de Relaciones Internacionales. Estrategia y seguridad*, 8(1), pp. 137-160.
- IMJUVE. (2019). *Acciones y programas*. <<https://www.gob.mx/imjuve#692>>.
- INE. (2019). *Consulta infantil y juvenil 2018. Reporte de resultados*. México: Instituto Nacional Electoral.
- Liwski, N. (2006). Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas. <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/anales/numero05/ArchivosParaImprimir/2.liwski.pdf>>.

- Novaes, R.; Alvim, R. (2014). Movimentos, redes e novos coletivos juvenis: um estudo sobre pertencimentos, demandas e políticas públicas de juventude. En Colegio Brasileiro de Altos Estudos, *O mundo da participação: burocracias, confrontos, aprendizados inesperados* (pp. 270-303). CBAE: Brasília.
- Novella, A.; Llena, A. (Eds.). (2016). *Infància i participació política: recull d'experiències de consells d'infants i/o adolescents a Catalunya*. Barcelona <<http://hdl.handle.net/2445/115325>>.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Pavlova, M. K., & Silbereisen, R. K. (2015). Factual Versus Potential Civic Participation in a Post-Communist Region: A Typological Approach. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(3), pp. 941-961. <<https://doi.org/10.1007/s11266-014-9483-9>>.
- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*. NED ediciones.
- Rodríguez, E. (2005). *Evaluación de capacidades institucionales de la organización juvenil y los movimientos juveniles en América del Sur*. Montevideo: Centro Latinoamericano sobre Juventud – UNESCO.
- Reparaz Abaitua, C., Arbués Radigales, E., Naval Durán, C., & Ugarte Artal, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: Sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), pp. 23-51.
- Schulz, W. (2012). Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En N. de Alba Fernández; F. F. García; A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora.
- São Paulo. Conselho Estadual de Educação. (1998). *Parecer CEE nº 67/98: normas regimentais básicas para as escolas estaduais*. São Paulo: CEE/SP, 1998. <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcee67_98.htm>.
- Sposito, M. P.; Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 1, pp. 16-39.

- Sposito, M. P.; Carrano, P. C. R. (Org.). (2007). *Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global/FAPESP/Ação Educativa.
- Sposito, M. P.; Carrano, P. C. R. (2016). *As intrincadas relações entre os indivíduos e a ação coletiva: os jovens como operadores dos dilemas da sociedade contemporânea*, São Paulo, 2016, mimeo., 31p (Projeto de Pesquisa/CNPq).
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, Estado y participación en la Argentina actual: aproximaciones a la producción socioestatal de las juventudes desde las políticas públicas participativas*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/CLACSO.

Página intencionadamente en blanco.

CAPÍTULO 2

MODOS Y SIGNIFICADOS DE LA PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LA ESCUELA MEDIA

*Felipe Tarábola **
*Miquel Martínez ***
*Pablo Vommaro ****

** Universidade de Sro Paulo*
*** Universitat de Barcelona*
**** Universidad de Buenos Aires*

1. Introducción

Este capítulo se organiza alrededor de tres ejes que caracterizan los modos y significados de la participación en jóvenes estudiantes de la escuela media. Estos son: primero, participación estudiantil en instancias creadas o controladas por los adultos de la escuela, ya sean maestros, miembros de la familia o miembros de la junta. Segundo, participación de los estudiantes en colectivos o acciones creadas por su propia iniciativa, desarrolladas de manera autónoma por los jóvenes. Por último, se trata de reflexionar sobre los significados que los jóvenes mismos atribuyen a su participación en este tipo de instancias y organizaciones creadas por adultos o por ellos mismos, pero también considerar sus preguntas sobre lo que significa participar en acciones colectivas y diferentes tipos de grupos dentro de la escuela.

Por lo tanto, este capítulo trae reflexiones sobre cómo los estudiantes que participan en grupos se perciben a sí mismos como actores en el entorno escolar, considerando también los espacios colegiados de participación a través de la representación, ya que los jóvenes piensan en la representación política (un problema actualmente experimentado en varias partes), cuáles son sus márgenes de negociación con maestros, coordinadores, familiares y otros adultos en las discusiones y la toma de decisiones dentro de la escuela.

El capítulo también trata cómo en cada contexto escolar se abordan los problemas cívicos y políticos, ya sea a través de asignaturas escolares, proyectos curriculares o acciones cívicas. Finalmente, también aborda lo que significan al ser parte de objetivos colectivos, ya sea con fines cívicos, culturales, deportivos o incluso políticos. Con esto, nos proponemos contribuir a los estudios de los campos de la Educación y las Juventudes, así como a las discusiones sobre las diferentes modalidades de compromiso y participación, desde las aspiraciones y la visión que los propios jóvenes tienen de la escuela, así como los múltiples significados que pueden tener para ellos.

Antes de comenzar con el análisis de los datos producidos, realizaremos un breve recorrido por la coyuntura de los tres países abordados en este capítulo: España, Brasil y Argentina.

En España, la crisis económica que se inició en 2008 ha tenido importantes consecuencias económicas y sociales. Aunque se ha llegado a afirmar que terminó en 2014, lo cierto es que todavía en la actualidad la economía española no ha recuperado los valores previos a la crisis y muchos sectores de la población siguen en situación precaria. Por ejemplo, la tasa de paro es de 16,55 %, según los últimos datos facilitados por la Encuesta de Población Activa de 2017.

Uno de los sectores más afectados es el de la juventud. La tasa de desempleo para los menores de 25 años es de un 37,4 %, en el 2017, afectando casi cuatro puntos más a los hombres que a las mujeres. Además, el empleo juvenil está sufriendo en los últimos años una gran precariedad ya que se trata de empleos temporales y de trabajo a tiempo parcial, cuando no se trata de contratos de becarios. Son jóvenes sobreeducados, con un currículum lleno de titulaciones universitarias, formación en idiomas, experiencia laboral en prácticas, etc., pero que tienen serias dificultades para realizarse profesionalmente en los ámbitos para los que están preparados.

Esta situación, que se arrastra desde el inicio de la crisis, y la desesperanza acumulada hacia los representantes políticos, condujo unos meses antes de las elecciones de 2011 al estallido social representado en el movimiento

15-M. Se produjo de este modo un pulso de desobediencia civil, que este movimiento planteaba como contestación a lo que sus partidarios consideraban la violencia de la «casta política» sobre el pueblo con sus medidas anti-crisis, sus privilegios y sus casos de corrupción.

El movimiento social activo desde el 15-M se ha mantenido muy vivo durante el tiempo que lleva de recorrido, sobre todo en las grandes ciudades. Sus integrantes han seguido trabajando en barrios y pueblos, desde sus asambleas en la calle o en centros sociales. Y desde el año 2014, algunos de los representantes de este movimiento ciudadano transformado en partido político, han sido elegidos en elecciones municipales, autonómicas y nacionales. La concepción de lo que significa la participación en la «cosa pública» cambió en mayo del 2011 y ha generado o a lo largo de esta segunda década del siglo maneras diferentes de entender y apreciar la relevancia, eficacia y eficiencia de la participación y en especial de las generaciones más jóvenes.

En Catalunya la situación se caracteriza además en los últimos años por el auge del movimiento que aboga por la independencia de Cataluña, que sobre todo gana fuerza después de la anulación por parte del Tribunal Constitucional (TC) de un gran número de artículos del Estatuto de Autonomía que ya había sido aprobado en 2006. El 11 de septiembre de 2012, durante la celebración de la Diada de Catalunya, más de dos millones de personas se manifestaron exigiendo que Cataluña fuera un nuevo Estado europeo. Con posterioridad el Parlament de Catalunya aprobó una propuesta para llevar a cabo un referéndum por la autodeterminación, que se celebró el 9 de noviembre de 2014. Casi dos millones de personas votaron a favor de la autodeterminación.

En 2017, el Parlament aprobó –con escasa legalidad a juicio de un amplio sector del mismo– la Ley de Referéndum y la Ley de Transitoriedad Jurídica, que, aunque fueron anuladas por el TC, fueron el marco que propició el 1 de octubre la celebración de un referéndum en el que participó un número de personas similar al de 2014, siendo el resultado favorable a la independencia. Los resultados y todo el proceso que se inició a partir de ese momento fueron tratado por parte del Estado como una cuestión jurídica mientras se obviaba analizarla como una cuestión política entre España y Catalunya cuando también lo era y sigue siéndolo.

Las generaciones más jóvenes en Catalunya vivieron, y especialmente en el curso 2017/2018, un periodo de intensidad y efervescencia política que ha situado el sentido y la importancia o no de la política y de la participación en lo público como no sucedía desde los momentos de la transición

de la dictadura franquista a la democracia hace ahora alrededor de cuarenta años.

En Brasil, las manifestaciones callejeras, las grandes turbulencias políticas y sociales marcaron el período reciente, desde los últimos días de junio de 2013. Esta etapa tiene lugar en medio de un lento proceso de reducción de las desigualdades, de algunos movimientos democratizadores y la búsqueda. Sin embargo, la horizontalidad en las interacciones y las relaciones sociales no son suficientes para revertir las características del vínculo social jerárquico, autoritario e igualitario en el país, que ahora está cruzando una nueva ola conservadora. Los jóvenes estuvieron muy activos en diferentes áreas (incluidas las redes) momentos y posiciones a lo largo de este proceso, marcadamente por la ocupación de la escuela secundaria, inicialmente en el estado de São Paulo, pero se extendió por todo el país en la bienal 2015-2016.

Esta reacción creativa de los estudiantes a las reformas políticas en la educación ha tenido lugar en defensa de una serie de problemas estructurales y se ha abierto a estas mentes jóvenes, en una posición crítica en relación con las organizaciones estudiantiles tradicionales y demandando relaciones democráticas en ella (Sposito, Tarabola, 2017).

Si nos enfocamos en la coyuntura sociopolítica de la Argentina y en particular de la Ciudad de Buenos Aires enfatizando en las dinámicas juveniles de los últimos diez años podemos partir de tres dimensiones que caracterizan el proceso histórico reciente. En primer lugar, el crecimiento de las desigualdades multidimensionales, con énfasis en este caso en las desigualdades generacionales. Las condiciones de desigualdad en las que despliegan y producen sus vidas las y los jóvenes constituyen uno de los principales elementos a tener en cuenta a la hora de explicar las múltiples violencias –materiales y simbólicas– que experimentan las juventudes en la actualidad en interseccionalidad con dimensiones como las sexo-genéricas, las territoriales y las socio económicas.

En segundo lugar, una intensificación de las pluralidades y multiplicidades como marca generacional. Es decir, juventudes construidas desde la diferencia poniendo de relieve las diversidades como una de las características distintivas a la hora de desentrañar los procesos de producción social de las juventudes. Estos modos diversos de ser joven cruzados por las condiciones de desigualdades producen procesos de estigmatización, desacreditación o aniquilamiento identitario (Nateras, 2015; Valenzuela, 2015; ambos retomando a Goffman, 1963a, 1963b y 1974) que signan y condicionan los espacios de vida de las y los jóvenes en la Argentina, sobre todo los de sectores y barrios populares.

En tercer término, la consolidación del sujeto juvenil como activo protagonista de la vida política y el conflicto social. No exentos de cambios, discontinuidades y tensiones, los modos de participación, militancia y movilización que produjeron los jóvenes signaron la dinámica del proceso político argentino en estos años.

En este último punto es ineludible la referencia a los procesos de politización juvenil abiertos en la Argentina luego de la denominada crisis de 2001. En efecto, el protagonismo del activismo juvenil fue fundamental tanto en las movilizaciones callejeras que desencadenaron la crisis, como en las organizaciones que llevaron adelante las diversas movilizaciones y en la dinámica política de los años posteriores y en las dinámicas de uso, apropiación, producción y disputa del espacio público.

De esta manera, en el período abierto luego de la crisis y la rebelión popular de 2001 no solamente se reactualizan los usos y apropiaciones de la categoría juventud(es), sino que además se constata tanto la emergencia como la revitalización de espacios de juventudes en el marco de movimientos, colectivos y partidos políticos preexistentes (Vázquez y Vommaro 2012; Vázquez 2015b; Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco, 2018). Si bien podemos identificar diferentes hitos sociales que marcan las experiencias políticas de las y los jóvenes –tales como los acontecimientos de 2001 o el inicio del gobierno de Néstor Kirchner en 2003– los estudios llevados a cabo desde el Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires permiten identificar que en 2008 se configura otro ciclo de movilización e ingreso a la militancia juvenil (Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco, 2018).

En este período podemos observar que la militancia juvenil aumenta su visibilidad pública a través de nuevos y viejos grupos que destacan la condición juvenil de sus miembros y se autoidentifican a partir de la dimensión generacional, así como también se constata la exaltación de la juventud como atributo positivo por parte del mundo adulto (Vázquez y P. Vommaro 2012; Vázquez 2013). Esto se produce en una coyuntura en la cual se desarrolla un proceso de recomposición de la capacidad de gestión del Estado y de la política formal e institucionalizada, que tiene como centro a los espacios político-partidarios. Allí la juventud se convierte en una categoría política destacada, una de las principales invocaciones para el reclutamiento militante y en un criterio de legitimidad del quehacer político (Vázquez, Vommaro, Nuñez y Blanco, 2018).

La crisis de 2001 expresa el agotamiento de la larga década neoliberal (1989-2001) y abre un momento de disputas e incertidumbres. Esto comienza a saldarse luego de 2003, cuando los gobiernos kirchneristas (2003-2015) marcan un momento de recomposición de la capacidad de política pública del Estado y una reconstitución de la legitimidad estatal y del sistema político en general.

Desde el inicio del período y hasta 2015 se experimentó un proceso de producción socioestatal de las juventudes orientado a la ampliación de sus derechos y el reconocimiento de sus diversidades (Vommaro, 2015), que presenta significativos vínculos con las reactualizaciones de la movilización política juvenil anteriormente descritas. Trabajos como los de Cozachcow (2016), que analiza 170 proyectos de ley sobre temas que pueden ser considerados de juventudes presentados en el Congreso Nacional argentino entre 1983 y 2015 y Liguori y Vázquez (2018), que recuperan el proceso de creación de la institucionalidad estatal de juventudes desde 1983 en relación con las tendencias internacionales, muestran las maneras en las que el marco normativo y la constitución de organismos de juventudes alimentaron y expresaron los procesos de producción de juventudes que se desplegaron en las últimas décadas en la Argentina.

Asimismo, las dimensiones del género, las sexualidades, las diversidades y disidencias y los derechos y reconocimientos que a éstas se vinculan fueron una causa militante de creciente importancia. A la mencionada lucha por el matrimonio igualitario (logrado en 2010), se sumó la movilización por la identidad de género aprobada en 2012. Unos años más tarde emergió el movimiento *Ni una menos*, que ocupó calles y plazas visibilizando una lucha de años, ahora protagonizada por nuevas generaciones juveniles, sobre todo femeninas. Estos movimientos crecieron y se multiplicaron con expresiones como Vivas nos queremos, el paro de mujeres y, en los últimos años, las luchas por la interrupción legal del embarazo y el aborto seguro, legal y gratuito. Este protagonismo juvenil y femenino fue tematizado como revolución de las hijas en medios de comunicación y ámbitos académicos y trabajado por autoras como Elizalde (2018 y 2019).

Las políticas de ampliación de derechos y reconocimiento de grupos sociales que se implementaron durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015) encontraron su límite a finales de 2015 cuando una coalición de centro derecha ganó las elecciones. En efecto, el período 2015-2019 fue de regresión en materia de derechos, de

degradación de lo público y de empeoramiento de casi todos los indicadores sociales, entre ellos los educativos.

Esto repercutió en las condiciones de vida de las juventudes, que se vieron degradadas y precarizadas durante esos cuatro años, profundizando muchas tendencias que se gestaron en años o décadas anteriores y abriendo nuevas dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades, entre ellas las educativas y las políticas.

De acuerdo con los resultados de investigaciones llevadas a cabo por el GEPoJu, entre los años 2008 y 2015 cobró forma un período en el observamos la re-emergencia y re-legitimación de formas «clásicas» de participación (como, por ejemplo, en espacios político-partidarios o sindicales) en relación con las cuales las juventudes habían tenido menor presencia. Asimismo, estas y otras formas de participación habían sido blanco de impugnaciones desde organizaciones y grupos (territoriales, estudiantes, cooperativas, etc.) que adhieren y se reconocen dentro de una narrativa autonomista (Svampa, 2011). En este ciclo persisten elementos característicos del ciclo de movilización política juvenil anterior (Vommaro, 2010; Vázquez 2010), como, por ejemplo, la importancia del activismo territorial y cultural. Sin embargo, tal como hipotetizamos, en este período se reconoce una transformación de los repertorios de acción, de las causas militantes y de los principios de reconocimiento y organización, tal como se observa con la creciente legitimación de la categoría «joven» como principio de adscripción política (Vázquez, 2015).

En este período, la idea de crisis sobrevuela en forma recurrente la configuración de formas de participación e intervención en el espacio público, conformando las coyunturas en las que se producen los compromisos públicos y produciendo las condiciones de vida materiales y subjetivas de las y los jóvenes en la Argentina.

En los cuatro años del gobierno de Mauricio Macri y la coalición Cambiemos (2015-2019) se produjeron figuras de estigmatización del compromiso político vinculado con el involucramiento en la gestión pública. Si bien estas desacreditaciones no fueron consecuentes con una práctica en la que muchos funcionarios públicos en esos años continuaron siendo dirigentes juveniles partidarios, sobre todo quienes se desempeñaban en las áreas de juventudes; apelaciones como «grasa militante» para calificar a quienes compartían militancia política y gestión pública fueron cada vez más frecuentes, como muestra Vázquez en diversos estudios (2017).

2. Consideraciones de los y las jóvenes sobre el primer eje del estudio: Participación estudiantil en instancias controladas, tuteladas o creadas por adultos

Los y las jóvenes se pronunciaron en torno a tres aspectos relacionados con las preguntas que abrían los grupos de discusión: los mecanismos institucionales de participación en la escuela; la presencia curricular de cuestiones relacionadas con la participación; y las tensiones y divergencias entre generación adulta y generación joven en relación con este tipo de participación.

En relación a los *mecanismos institucionales de participación en la escuela*, en España, destacan dos mecanismos principales: el primero basado en la articulación del sistema de delegados de clase, la reunión de delegados, algunas comisiones y el consejo escolar o la junta de evaluación y el segundo centrado en la participación en iniciativas de colaboración social promovidas por la escuela. El primero merece una valoración desigual y el segundo una buena valoración, por ejemplo, al referirse a las campañas de recogida de alimentos, proyectos solidarios internacionales, recaudación de fondos, mercadillos, etc. En todo caso y a pesar de que la legislación española prevé la participación de los estudiantes, de los colegios públicos y concertados, en el Consejo Escolar del Centro, a partir del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (14 años), solo uno de los colegios participantes se refirió, tangencialmente, al mismo como un mecanismo institucional de participación de especial relevancia.

En Brasil, las leyes federales y las del estado de São Paulo prevén los consejos del consejo escolar, de clase y de serie. Los representantes del alumnado (delegados) son elegidos para participar en las instancias universitarias de la escuela. Sin embargo, en los grupos de discusión, no hubo referencias positivas sobre esos dispositivos, ya que aparentemente no estaban en el horizonte de las preocupaciones de los estudiantes. Entre ellos, la participación de los estudiantes en el Consejo Escolar, cuando funciona, es minoritaria y está limitada por la composición misma, ya que hay, en mayor proporción, representantes de otros segmentos: padres, maestros y personal administrativo (el mundo adulto). La implementación y el funcionamiento efectivo de esos Consejos es extremadamente variada y, a menudo, puede no materializarse. Es en el sindicato de estudiantes donde se reúnen las posibilidades de una acción más autónoma, pero en todas las escuelas encuestadas, la tensión entre la búsqueda de autonomía y el intento frecuente de proteger

o controlar a los gerentes de la unidad sobre las iniciativas de grupos de estudiantes que proponen poner en marcha ese espacio de participación.

En la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, la mayoría de las escuelas y todas las estudiadas cuentan con algún tipo de instancia de participación institucional de los estudiantes que adquieren distintas denominaciones y sentidos, independientemente de las modalidades que pueda adoptar el reclamo, la petición o la manifestación en el espacio público escolar. En todas existe alguna forma de organización, aunque la misma adopte formas y modalidades diferentes y singulares. En las dos escuelas de gestión estatal existe un Centro de estudiantes, la forma más clásica de organización de organización estudiantil y la que está delimitada y reglamentada por el marco normativo a nivel municipal y nacional. El *Centro* es percibido más desarticulado o discontinuo en una de las escuelas y con mayor presencia en la otra, de acuerdo a las culturas institucionales y las prácticas o tradiciones militantes de cada institución. Una de las escuelas de gestión estatal tiene una fuerte tradición y presencia de su Centro de estudiantes, siendo un espacio de organización y movilización en momentos de conflictividad educativa. Aun así, según los entrevistados, su funcionamiento presenta intermitencias.

En las dos escuelas de gestión privada de Buenos Aires la organización estudiantil recibe otras denominaciones que la diferencian de la que existe en las escuelas de gestión estatal como: centro de estudiantes *formativo*, comisión de estudiantes o cuerpo de delegados. Esto no resulta llamativo ya que, si bien en la Argentina existe una Ley nacional sobre Centros de estudiantes que establece que todas las escuelas (de gestión estatal y privada) deben contar con uno – y en esa dirección también las reglamentaciones provinciales establecen algo similar –, es frecuente que las instituciones privadas se basen en los intersticios de las normas para proponer modelos de organización estudiantil visualizados como menos conflictivos o politizados. Proponemos esto como hipótesis surgida del estudio realizado en relación a por qué en un caso el cuerpo de delegados se reúne con las autoridades educativas y en el otro se le añade la misión formativa para matizar la cuestión gremial o reivindicativa que la escuela privada tiene más dificultades para procesar.

En las escuelas encuestadas en São Paulo, a pesar de la legislación federal que garantiza la creación de un sindicato de estudiantes, una característica importante que se analizará más adelante se centra en la naturaleza cíclica de las actividades de las organizaciones de estudiantes. Estas asociaciones, para ser efectivas, dependen de las iniciativas de los estudiantes durante

los tres años de secundaria. En general, cuando el Grêmio se consolida, los estudiantes responsables completan el curso y, por lo tanto, no hay continuidad asegurada. Los estudiantes usaron expresiones como: «Grêmio ahora está abajo, estamos tratando de volver a subir». En una de las escuelas, la celebración del grupo de discusión coincidió con el período electoral para la nueva junta directiva de Grêmio. En ese momento, un boleto compuesto por chicas solo tenía la intención de hacerse cargo de la organización. En algunos grupos de discusión, se criticaron tanto la excesiva politización de algunos colegas («ellos solo piensan en política») como la indiferencia de otros.

Más allá del funcionamiento singular en cada escuela de Buenos Aires, aparece con fuerza la idea de que representar es la misión propia de un Centro de estudiantes o un cuerpo de delegados. Esto es, recoger los intereses y las demandas que transmite cada curso o sala de clases, sistematizarlos, presentarlos y gestionarlos ante las autoridades. En el caso de las escuelas privadas, no aparece tan claramente el lenguaje de derechos en relación con los estudiantes, que es más fuerte en las escuelas estatales. En una de las escuelas, aparece la escucha como una cuestión que el Centro posibilita respecto a los adultos. Esto también se vincula a las iniciativas que se producen por fuera de la institucionalidad del centro de estudiantes, en otros espacios que retomaremos más adelante. Allí, el aumento de la participación en términos de expresión de la voz estudiantil se vincula con la apropiación del espacio escolar. Esto se produjo a partir de la posibilidad habilitada por los directivos de pintar paredes y, de esta manera, apropiárselas y de reunirse los fines de semana en la escuela. En este caso, los estudiantes entienden a la escuela como «más participativa» y «más democrática» desde que estas posibilidades se abrieron.

Estas características del Centro, más vinculadas con el hacer, con involucrarse en la resolución de aspectos concretos de la experiencia escolar lleva a una mayor valoración del espacio educativo en general. Se trata de acciones que pueden aparecer como menos políticas o reivindicativas, pero que tienen una gran presencia en las escuelas de gestión estatal donde asisten jóvenes de sectores socio-económicos bajos. De esta forma, encontramos que las acciones realizadas por los Centros de Estudiantes son múltiples, diversas y singularizadas. En general, los estudiantes valoran las escuelas que caracterizan como abiertas, que los escuchan.

Se confirma así una cuestión que se visualiza en los hallazgos de numerosas investigaciones: los estudiantes valoran muy positivamente a los adultos que abren espacios, preguntan, escuchan, los reconocen y los toman

en serio. Finalmente, sostenemos que de acuerdo a las características que adopte un Centro de estudiantes será su capacidad para vehicular distintos reclamos o intereses. Un dispositivo de organización estudiantil donde participen los adultos (como es el caso de la escuela privada de sectores medios) habilita menos posibilidades para la construcción de acciones más autónomas y, eventualmente, confrontativas. En España, los estudiantes reconocen, en cualquier caso, que no todo en el funcionamiento deficiente de los mecanismos de participación institucional depende del trabajo de los delegados y de la actitud de las autoridades escolares, y que en buena parte el problema reside en ellos mismos.

Esto no significa que en las escuelas donde funciona el Centro de estudiantes sin intervención adulta la participación sea necesariamente más activa. En cambio, parece posible plantear que los formatos organizativos y la modalidad que adopte la institucionalidad habilitan distintas formas de canalizar la participación, el reclamo y la expresión de la voz estudiantil.

Además, con respecto a la esfera curricular, se preguntó a los estudiantes sobre ¿en qué materias o asignaturas se habla de participación?

En España, la presencia curricular de la asignatura de educación para la ciudadanía causó una dura discusión social y política desde su aprobación en 2006, hasta su retirada en 2016. Una consecuencia de dicha discusión ha sido la pérdida de relevancia curricular de dicha asignatura y consecuentemente de los aspectos relacionados con la participación institucional que en ella se trata. Por ello no es extraño que los estudiantes encuentren dificultades para ubicar asignaturas en la que se aborde el tema. Sin embargo, cuando se les pide específicamente que identifiquen espacios curriculares donde realmente se habla de participación se refieren a las que ellos llaman «cultura y valores»; ciudadanía o ética; hora plus (EPc). En los grupos donde ponían estos ejemplos era porqué el contenido a tratar era la participación.

Más allá de las asignaturas en las aportaciones de los grupos de discusión también se identifican prácticas concretas de carácter participativo: tutorías, mediación, trabajo en valores, punto de información, aula móvil, audiencia, etc.

En São Paulo, no se identificaron asignaturas específicas que aborden temas como la ciudadanía, la participación o cuestiones contemporáneas en el plan de estudios de las escuelas en las que se llevaron a cabo los grupos de discusión. En general, en disciplinas en el área de Humanidades como Historia, Sociología y Filosofía, algunos profesores encuentran vacantes y ponen estos temas a debate. La importancia de estos maestros era recurrente en los

grupos, aunque en dos de las escuelas se criticaba a los maestros demasiado comprometidos, con posiciones políticas explícitas en los partidos. Además, en una escuela vinculada a la Universidad de São Paulo (Escola de Aplicação), los estudiantes hicieron referencias específicas sobre la importancia de los proyectos pedagógicos que desarrollan actividades como debates, espectáculos de cine, excursiones a la ciudad, exposiciones de producción de trabajos escolares en temas contemporáneos como el racismo, la orientación sexual, el género, entre otros. Tales proyectos tienden a involucrar a grupos significativos de estudiantes.

En la Ciudad de Buenos Aires, los estudiantes hablan de cuestiones sociales y políticas en la escuela en materias específicas como Formación Cívica o ciudadana, Ciencias Sociales e Historia. Sin embargo, aparece como muy significativo el tratamiento de estos temas con docentes que no necesariamente están a cargo de esas materias. Así, la posibilidad de abordar determinados temas es percibida como dependiente de los docentes que tengan predisposición para el diálogo, que se comprometen a hablar y que se «jueguen». Es decir, la actitud docente continúa siendo una mediación fundamental para el aprendizaje de ciudadanía, socialización y participación política en la escuela. Un hallazgo significativo de la investigación es que para los estudiantes las figuras de determinadas materias y docentes y los diálogos que allí puedan establecerse es clave en el acceso a la información, al conocimiento y al debate sobre lo social y lo político, más allá de la materia de la que se trate. Para la mayoría de los entrevistados el primer aprendizaje sobre lo político se produce en un vínculo intergeneracional, más que intrageneracional.

En cuanto a las modalidades de abordaje de las dimensiones participativas, aparecen a través de temas concretos que los estudiantes enuncian como significativos. El abordaje curricular de los temas de interés para los estudiantes, que coinciden muchas veces con los asuntos de actualidad en la opinión pública, no está exento de tensiones y contradicciones. Una de ellas es el debate acerca de si tratar estos temas es hacer política o «partidismo». Así, en algunos casos son los propios estudiantes quienes perciben ciertos contenidos como conflictivos y establecen una distinción entre aquello que es del interés común y las cuestiones «políticas».

Al respecto, si bien se declaran interesados y consideran necesario tratar esos temas, también valoran la imparcialidad escolar proclamada por los reglamentos y que los docentes presenten una pluralidad de posturas sin «tomar partido». Se confirma así la presencia de una política escolarizada

(Larrondo, 2015): tanto las formas de participar como el abordaje curricular deben presentarse bajo un formato que busque consensos y que no confronte ni desarrolle un carácter abiertamente político o conflictivo.

Acerca de las tensiones y divergencias entre generaciones adultas y de jóvenes sobre la participación tutelada, los jóvenes españoles reconocen una especie de cansancio y un alejamiento cada vez mayor, a medida que van creciendo, con respecto a la participación pautada por los mayores. Ven a los niños y niñas más pequeños muchísimo más concienciados, con muchas más ideas y más soluciones también, aunque luego no sean siempre factibles. Parece como si con la edad la espontaneidad se pierda y la participación institucional disminuya la viveza de las generaciones más jóvenes.

Cuando se insiste en las razones afirman que las propuestas participativas cuando están organizadas por los docentes o externos al centro con fines formativos se viven como algo externo a los y las jóvenes. Ellos y ellas son meros receptores y consumidores de estas iniciativas que se piensan para ellos, pero sin ellos. Se describen como poco proactivos y que anteponen otros intereses, pero están dispuestos a implicarse en las propuestas que les hacen. También, manifiestan que si la actividad es promovida por el cole les cuesta más participar, aunque acaban haciéndolo. El hecho que la propuesta se desarrolle en la escuela condiciona, les hace estar un poco resistentes y expectantes. Además, afirman, otra de las tensiones que emerge y que consideran causa de este desencuentro de intereses o cansancio está relacionado con la imagen que tiene el adulto de los jóvenes. Se quejan de que no les dejan participar porque son menores y no confían en ellos.

Un aspecto a destacar en España es que en todo caso la actitud también depende de factores que están relacionados con los adultos que les hacen las propuestas con su estilo docente, su manera de ser y su trato: depende del o de la «profe» que lo lidera. Las oportunidades de participación están supeditadas al docente que tienen.

En el grupo de grupos brasileños no existe un conflicto típicamente generacional. Las relaciones con los adultos están impregnadas de negociaciones, conflictos y asociaciones. Sin embargo, los estudiantes, en general, reconocen una mayor distancia de los gerentes, principalmente debido a las atribuciones burocráticas de estos últimos y su papel en garantizar el orden escolar. Por otro lado, los maestros no son un bloque homogéneo, y ante esta situación, los estudiantes establecen alianzas con maestros que abren espacios para el diálogo y reconocen las demandas de los estudiantes, pero también formulan críticas a aquellos maestros que son más distantes e indiferentes.

No hay reconocimiento de una orientación única sobre valores y metas a ser alcanzados por la escuela y el mundo adulto. Los estudiantes en São Paulo perciben las diferencias y buscan estrategias para tratar con aquellos maestros que pueden contar y, al mismo tiempo, vivir con las reglas que se imponen a diario. Un director o coordinador más cercano es un punto de referencia importante para los estudiantes (incluido el hecho de que se les pida que medien conflictos entre los propios estudiantes).

La figura de los adultos y los vínculos intergeneracionales atraviesan permanentemente la vida de los jóvenes argentinos. Y el espacio educativo es uno de los ámbitos sociales intergeneracionales más significativos. La figura del adulto se expresa en docentes, directivos, personal auxiliar. En el relato de los jóvenes que participaron de este estudio en Buenos Aires no aparecen modos uniformes de referir y tipificar a los adultos: las relaciones de colaboración y conflicto dependen de posiciones, roles, actuaciones dinámicas que, inclusive, pueden variar según cada institución o situación.

Todos los relatos grupales están atravesados por figuras de adultos que acercan y facilitan la participación y la discusión o bien transmiten conocimientos y habilitan debates, pero también obturan discusiones o interpelan y juzgan negativamente a los jóvenes. Las relaciones de colaboración y cooperación se dan a partir de la apertura y la habilitación al diálogo y la enseñanza interactiva y de la capacidad de escucha cuando es percibida como genuina y productiva. Al contrario, el conflicto aparece desde el relato de los jóvenes cuando los adultos imponen sus puntos de vista, sea en las discusiones político-ideológicas o en relación con las críticas hacia las formas de protesta, particularmente hacia las tomas u ocupaciones de escuela, que son a veces impugnadas con cierto menosprecio («lo hacen para no tener clases»). El conflicto se expresa cuando aparecen la imposición, la desconsideración y el menosprecio, pero es menos evidente ante el desacuerdo o el debate.

Por fuera de la escuela, los estudiantes suelen percibir un tratamiento hostil por parte de los adultos. Es decir, que la escuela, aun con sus limitaciones, parece ser un espacio en el que los jóvenes estudiantes son mejor tratados por los adultos que fuera de ella; por ejemplo, en la calle.

En síntesis, es posible concluir que los estudiantes valoran positivamente los vínculos intergeneracionales en la escuela y, aunque refieren conflictos, incomunicaciones y faltas de escucha, esperan y reclaman un rol activo por parte de los adultos en relación con su propia educación y participación escolar. Lejos de rechazar a los adultos o de pedir su lejanía, valoran un

involucramiento activo vinculado a la escucha, a la habilitación de espacios de participación, al reconocimiento y al diálogo.

3. Consideraciones de los y las jóvenes sobre el segundo eje del estudio: Participación en sus propias instancias

Cuando se les preguntó *Cómo perciben la participación por iniciativa propia*, los jóvenes españoles reconocen su derecho a participar, pero también son conscientes de que son poco proactivos en liderar procesos de participación. Una de las participantes manifiesta una sensación de malestar y de incompreensión ante las actitudes de poca movilización por parte de algunos de sus compañeros. Pero aun reconociendo que su capacidad para movilizarse es escasa, también consideran que «no se les motiva». Como consecuencia, son pocas las experiencias de participación alternativa que relatan. Entre las dificultades destacan las dificultades que tienen para coordinarse de cara a emprender acciones comunes como por ejemplo huelgas –faltar a clase– o expresiones de protesta, «porque siempre hay dos que no quieren». En su relación con la generación adulta, representada por el profesorado y autoridades escolares, manifiestan la falta de colaboración y de escucha. Los y las jóvenes sienten que los intereses adultos tienen hegemonía y no se atiende a los suyos. Una fase muy repetida es: «No nos hacen ni caso».

Según los estudiantes brasileños, en general, afirman que el joven está cansado, despolitizado, no se da cuenta de cómo su acción puede cambiar los problemas estructurales de la sociedad, cosas con una larga tradición en la sociedad brasileña, con muchas dificultades para renovar a los políticos. Ven las manifestaciones de 2013 con distanciamiento. Sienten que su generación no tomó grandes medidas, a diferencia de sus padres, que lucharon contra la dictadura militar. Todavía hay una falta de conocimiento sobre los procesos históricos importantes para el país. Se preguntan «¿queremos cambiar el país? ¡Queremos! ¿Queremos votar? ¡No!». Hay muchos informes sobre problemas sociales, con énfasis en varios tipos de prejuicios y el tema de la desigualdad en el país. Exigen más respeto, pero creen que pueden hacerlo emitiendo opiniones subjetivas (especialmente en las redes sociales, pero incluso en la escuela). Preocupaciones inmediatas, generalmente vinculadas a la calidad de la educación pública (relacionadas con la ignorancia política y la elección continua de políticos corruptos, pero también con la precariedad estructural de edificios, clases, etc.), con las posibilidades

de continuar estudios en Educación Superior, o con el trabajo, ocupan un lugar excelente en la preocupación de los jóvenes. Consideran que las acciones de los estudiantes, incluso en los gremios, están muy conectadas con las figuras del mundo adulto en la escuela, realizan actividades a petición de la Junta, llevan mensajes a los estudiantes. Por otro lado, llaman la atención sobre las posibilidades de expresar su opinión y conectarse más con las personas en la escuela. A pesar de no haber tenido experiencias profundas en las ocupaciones escolares en 2015-2016, para algunos jóvenes en São Paulo estas acciones influyeron en algunos cambios en la forma de organización de algunas asociaciones, llamadas libres u horizontales, sin jerarquías entre los estudiantes y que organizan algunas actividades y debates como colectivos.

La participación por iniciativa propia es percibida por los estudiantes de las cuatro escuelas argentinas alrededor de tres cuestiones. Por un lado, apareció la oposición a ciertas políticas educativas implementadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, las destinadas a modificar los planes de estudio, como un eje para organizar la acción colectiva y la discusión en las escuelas. Aquí podemos incluir la oposición a la llamada Nueva escuela secundaria (NES) y a la denominada Escuela Secundaria del Futuro. Esto aparece claramente mencionado en las dos escuelas de gestión estatal, aunque también recibe menciones en las escuelas privadas en las que los estudiantes se manifiestan preocupados por los posibles cambios en los planes de estudio. En segundo lugar, aparece la cuestión de la infraestructura escolar que, al igual que otras demandas, se expresa en aspectos diferentes de acuerdo al sector social al que nos referimos. Las demandas por infraestructura y mejoras edilicias van desde el pedido de un microondas en los sectores más altos hasta cortinas y quejas por el frío y la falta de estufas en las escuelas de sectores bajos. Esto último motivó la protesta conocida como «frazadazo» en uno de los establecimientos. En tercer lugar, y quizás como cuestión que concentra la mayor cantidad de menciones e inquietudes estudiantiles, aparecen temáticas que podríamos englobar, en términos amplios, como de género y derecho al uso del cuerpo. Estas se expresan tanto en los reclamos por los cambios en el Acuerdo Institucional de Convivencia, como en los códigos de vestimenta (por ley cada institución debe contar con uno donde se planteen las normas de vestimenta y las sanciones ante su incumplimiento). Esto se vincula a la cuestión de género, porque en el caso de las mujeres los controles parecen ser mayores y los y las jóvenes dan cuenta de esto y lo procesan en términos de injusticia. En relación con la cuestión de género y sexualidades aparecen otro grupo de demandas vinculadas al

pedido de Educación sexual integral (ESI) y de debate sobre la despenalización o legalización del aborto.

En síntesis, pareciera existir una conciencia muy extendida en los estudiantes de Buenos Aires acerca del derecho al propio cuerpo, las desigualdades de género y la denuncia del intento de control de las apariencias y las formas de presentación que la escuela históricamente buscó regular, focalizadas en las mujeres. En todas las escuelas se identifican críticas acerca de estos intentos de regulación desigual. Cuestiones vinculadas a las condiciones y planes de estudio, derechos estudiantiles vinculados a la libertad del uso del cuerpo y vestimenta cuestiones de género y sexualidades encabezan las percepciones más importantes de la participación estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires. Incluso, se presentan algunas situaciones en las que la participación en la escuela es débil, minoritaria o limitada y se verifica una participación mucho más amplia en las acciones públicas alrededor de estos temas en las que participa un amplio número de estudiantes.

Entre las formas de participación alternativa los jóvenes de España citan las que están relacionadas con «secundar y organizar huelgas». Es un derecho, pero aun así ellos lo señalan como alternativa participativa. También las alternativas que son promovidas por ellos y ellas y que tienen que ver con sus intereses y retos que se proponen alcanzar. A veces esta autoorganización se vincula a recolección de fondos para hacer salidas; así todos los integrantes de la clase pueden ir. O bien recolección de bienes para que terceros que no son ellos se beneficien, son causas solidarias de carácter benéfico. Esta organización a veces se hace dentro del grupo clase, pero también entre grupos de amigos por considerar que es más fácil ponerse de acuerdo.

En un caso se cita también la «asamblea estudiantil» como una iniciativa que se organizó con la voluntad de encontrarse estudiantes de diferentes centros para compartir sus preocupaciones, defender sus intereses como colectivo de estudiantes y denunciar las injusticias del sistema. Fue una iniciativa que emergió de los estudiantes. Estos definieron la forma de organizarse, así como las funciones que tenían como asamblea. Alrededor de esta iniciativa señalan dificultades vinculadas a la capacidad de comunicación y difusión de su existencia, promover que otros conozcan su funcionamiento y se impliquen.

Una de las escuelas más proactivas en el movimiento de ocupación de las ocupaciones estudiantiles en São Paulo innovó en la propuesta de un nuevo diseño para Grêmio basado en la experiencia previa de movilización. Llamaron a la propuesta «Grêmio horizontal». Los participantes no ocupan

puestos, no hay jerarquía ni estatuto que marque la existencia de la entidad. El Grêmio está compuesto por comisiones y los interesados en ellas participan según sus intereses (comité de graduación, deportes, ocio, entre otros). Cada comisión tiene un portavoz y ese colegiado de portavoces constituiría el grupo de gestión de la entidad. Las reuniones generales son abiertas y se llevarán a cabo a través de un diálogo que a menudo implica la divergencia y la confrontación de ideas entre los estudiantes, solicitaron la mediación del profesor de Filosofía, para garantizar el carácter democrático y horizontal del debate. En este caso, la institucionalidad tradicional no existe, ya que es un conjunto de experimentos aún en progreso, lo que indica la necesidad de un monitoreo más detallado de esta trayectoria innovadora. Las iniciativas destinadas a formar comisiones organizadoras para eventos específicos también se observan en las escuelas (fiestas, actividades deportivas, etc.).

Además de las modalidades formales e institucionalizadas de participación, en las cuatro escuelas en Buenos Aires aparecen distintas formas de intervención en lo público escolar y modos de reclamar, organizarse y participar que podrían entenderse como una construcción propia de los estudiantes. Algunas se despliegan al interior de la institución y otras enlazan la escuela con el espacio público político más amplio. Algunas se vinculan y aprovechan los dispositivos de participación más formales, mientras que otras se desarrollan en paralelo o alternativizándolos. En primer lugar, es posible encontrar formatos más clásicos, vinculados a tradiciones cívicas y menos conflictivos como la carta o la petición, fuertemente presentes. En segundo lugar, la asistencia a marchas también encuentra fuerte adhesión, no como algo que los jóvenes hicieron a título individual, sino que participaron con la escuela o bien con profesores, con sus compañeros o en alianza con otros jóvenes de otras escuelas. En tercer lugar, los jóvenes dan cuenta de la presencia de formatos de protesta novedosos y performativos, como los «pollerazos» (los varones concurren vestidos con faldas para solidarizarse por alguna medida represiva en relación a la vestimenta) y el «frazadazo», que consiste en concurrir con frazadas o mantas en una especie de «sentada» para protestar por la falta de calefacción en la escuela. Estos formatos innovadores y alternativos parecen tener una mayor aceptación por parte de los adultos, al menos en la percepción juvenil.

Por otro lado, como forma de protesta estudiantil por excelencia hay un reconocimiento de la toma u ocupación de escuelas, repertorio que se hizo más difundido y valorado a partir de los últimos años, pero que se enlaza, en

tanto acción directa, a otros formatos de protesta de larga data en la historia argentina. Las últimas tomas de escuelas se dieron con motivo del intento de implementación de la Escuela secundaria del futuro y en relación a los reclamos por infraestructura edilicia. Esta forma de protesta que es el resultado de una decisión democrática y discutida generalmente en asambleas o reuniones abiertas. La escuela no se toma por cualquier motivo, la protesta tiene una lógica y en tanto la siga es legítima. Por eso este formato es posible de ser explicado y reivindicado. La toma aparece, además, como un espacio de sociabilidad y construcción de solidaridades horizontales. Así como existe en la participación política un componente emotivo y afectivo, que activa el compromiso por la presencia de amigos, compañeros o conocidos, identificamos la valoración positiva de circulación en espacios sociales que se perciben como similares.

4. Consideraciones de los y las jóvenes sobre el tercer eje del estudio: sentidos de la participación y amplitud del concepto

Sobre el concepto de participación, en la visión de los y las jóvenes españoles, la participación en las instituciones educativas se condensa en tres nociones principales: novedad, ayuda y capacidad de expresión. La amplitud con la que interpretan este concepto les lleva a identificarlo con cualquier circunstancia novedosa que implique su acción y los saque de la monotonía escolar. Se quejan de que, a medida que se avanza en el sistema, estas opciones disminuyan. Allí donde está más institucionalizada, la participación adquiere sobre todo el sentido de una ayuda, a veces, como sucede en uno de los centros, bajo la modalidad de programas instituidos de «Aprendizaje Servicio». Esta ayuda se proyecta tanto hacia el exterior como hacia el interior de la escuela. En varios de los centros se realizan proyectos de colaboración solidaria, que son identificados como formas de participación institucional en el centro. El tercer gran contenido de la participación es la expresión de las propias opiniones e intereses, a través de canales que pueden estar más o menos instituidos, como el de la delegación de estudiantes. Sea como acción novedosa, como ayuda o como capacidad de expresión, la participación de los estudiantes sigue normalmente una línea *top-down*. La iniciativa parte casi siempre de la propia institución, y es vivida por los estudiantes como una prerrogativa, una concesión que se les hace: son escépticos hacia sus posibilidades de acción.

En general, estos jóvenes consideran que el tipo de participación que se produce en la escuela es receptiva y generalmente no procede de la iniciativa de los y las estudiantes, sino del profesorado u otras personas. En un caso incluso se afirmó que sus experiencias de participación consisten en la colaboración en las Jornadas de Puertas abiertas que organiza el centro, y para que el alumnado muestre a los visitantes lo que se hace en las diferentes aulas.

Cuando se refieren a qué entienden por participación afirman: «Elegir entre varias opciones», «Dar la opinión, decir la suya», «Es una manera de hacer, de relacionarse, una metodología de trabajo dentro del aula», «Se relaciona con las posibilidades de proponer hacer cosas diferentes», «Defender los intereses, las propuestas del grupo», «Es una nota de actitud relativa a la convivencia y la vida en el grupo clase», «Buscar una mejora, del grupo, del entorno». En un caso, se manifestaba que participar implica ir más lento en la adquisición de conocimientos. El estudiante que hacía la reflexión comparaba el ritmo de trabajo dentro de una asignatura con carácter más participativo con otra que lo era menos.

En cierto modo, estas consideraciones son consistentes con las que se encuentran en otros lugares, como en São Paulo, donde los significados más tradicionales de participación relacionados con estar presente en alguna forma institucionalizada constituyen el universo de estudiantes que tienen alguna experiencia de vida colectiva en la escuela o fuera de eso. Son los más vinculados a una cultura política que establece la participación institucionalizada. Sin embargo, en las discusiones comienza a tomar forma un sentido más amplio de la noción de participación, que se refiere a estar presente en actividades o eventos en espacios públicos, especialmente aquellos dirigidos a los jóvenes.

Según el trabajo realizado en la Ciudad de Buenos Aires, la experiencia en torno a la participación, demandas y formatos de acciones colectivas y organización adquiere particularidades por el tipo de gestión escolar y sector social de pertenencia. Como vimos, los reclamos en torno a la igualdad de género, el derecho a los usos del cuerpo y la educación sexual integral son transversales, trascienden las diferencias y por ende, pueden considerarse cuestiones generacionales y comunes.

En otros momentos la participación aparece como una oportunidad para sustraerse de la clase, de las obligaciones escolares. Y esto frecuentemente se relaciona con la representación de la participación como un espacio y un momento para compartir con el grupo de amigos, para compartir afinidades.

Así, la amistad también aparece como motor de la participación en marchas o eventos de protesta dentro y fuera de la escuela.

En cuanto a las demandas, identificamos como principales: a) infraestructura y condiciones edilicias, b) agenda amplia de género/sexualidades, que incluyen cambios en el Acuerdo Institucional de Convivencia o Código de vestimenta, debates sobre el aborto y acceso a educación sexual integral y c) organización curricular ante la propuesta de reforma de la escuela secundaria que se percibe como restrictiva o de debilitamiento de su calidad.

En cuanto a los formatos de organización, encontramos diversas formas. Entre otros puntos, destacamos las distinciones en las modalidades organizativas entre los establecimientos de gestión estatal (centros de estudiantes) y los privados (centro formativo o cuerpo de delegados), con dinámicas de funcionamiento diferentes.

Respecto a las formas de protesta, podemos distinguirlas en clásicas: petición, carta, marcha; de disputa por el espacio público y con énfasis en la acción directa: toma de escuelas; emergentes, alternativas o performativas: frazadazos, pollerazos; artísticas o expresivas: escraches, que integran varias de las dimensiones anteriores.

Un ejemplo de las *reacciones ante la idea de participar* viene de España, donde los jóvenes al referirse a sus reacciones ante la idea de participar afirman: las participaciones en la escuela consideran que es nula o prácticamente nula. También la califican como aburrida. Hay un elevado grado de coincidencia entre los diferentes centros en relación a que la «gente» no suele participar debido a que las propuestas que reciben no son de su interés, motivación y no les gustan.

En un primer nivel se pueden identificar factores intrínsecos a las personas o los grupos. Aquello que activa la participación en la escuela está vinculado como se ha indicado antes a si la propuesta motiva, interesa y/o gusta. De alguna forma manifiestan que esta depende de la persona de sus intereses, educación y del tiempo que tiene. Otro tipo de factores que reconocen que activa su participación es que les saque de la rutina. Las propuestas participativas en el centro no han de seguir un guion, han de ser variadas y novedosas. Han de ser alguna cosa diferente a la que hacen habitualmente.

Otro elemento que indican como activador de la participación es que saquen beneficio, que le vean utilidad, que les aporte alguna cosa y/o que consigan alguna cosa. Los beneficios que expresan se sitúan en la esfera de la diversión y en la esfera de alcanzar unos objetivos. Revindican que, en algunas cosas, como las tecnologías, ellos pueden aportar cosas que mejorarían

la intensidad e interés por la participación. De alguna forma los y las jóvenes, consideran que se podrían hacer más cosas si los estudiantes asumieran más protagonismo y se les dejara participar en las decisiones sobre la manera de participar. También manifiestan la necesidad de «cambiar la educación, de la importancia de trabajar la educación en valores en edades más tempranas». Reclaman que no quieren ser formados como máquinas de trabajo, sino como personas con valores. Manifiestan que hay que cambiar las prioridades o equilibrarlas, añadiendo espacios de educación en valores, cultura, debates sobre temas de actualidad, etc. Consideran que se ha de otorgar más sentido a espacios como la tutoría.

5. Consideraciones finales

Organizaremos las conclusiones de este artículo siguiendo los tres ejes principales que orientaron el análisis desde el comienzo.

Primer eje

El análisis de la información recogida nos ha permitido constatar que de los estudiantes muestran poca confianza activa en la participación en instancias tuteladas o creada por adultos.

Muestran más confianza en las instancias promovidas o tuteladas por adultos cuando se trata de organizar y desarrollar actividades de cooperación social, culturales, deportivas o en las modalidades de centro de estudiantes formativo propio de escuelas de titularidad privada en Argentina.

La concepción que atraviesa la percepción de los estudiantes de los países analizados es que estas instancias tienen sentido para recoger los intereses y las demandas de los estudiantes, presentarlos y gestionarlos ante la institución pero que es fuera de la institucionalidad de estos consejos y centros donde se encuentra la participación en términos de expresión de la voz estudiantil mediante por ejemplo la apropiación del espacio escolar especialmente en las escuelas estatales.

Se constata que los estudiantes valoran muy positivamente a los adultos que abren espacios, preguntan, escuchan, los reconocen y los toman en serio. Y que son estas actitudes y las características que adopte un centro de estudiantes las que le dotaran de capacidad para vehicular distintos reclamos o intereses.

Por último, se afirma que no todo en el funcionamiento deficiente de los mecanismos de participación institucional depende del trabajo de los delegados y de la actitud de las autoridades escolares, y que en buena parte el problema reside en ellos mismos.

Si nos enfocamos en la presencia curricular de cuestiones relacionadas con la participación, vemos que, con independencia de algunos enfoques curriculares sistemáticos en forma de asignaturas o materias y talleres específicos, lo que aparece como más significativo es la identificación de prácticas concretas de carácter participativo como tutorías, audiencias, educación en valores, o espacios de debate y asambleas que atraviesan el currículo y el tiempo escolar.

También aparece como muy significativo el tratamiento de estos temas con docentes que no necesariamente están a cargo de materias habitualmente consideradas afines a temática.

Para la mayoría de los entrevistados el primer aprendizaje sobre lo político se produce en un vínculo intergeneracional, más que intrageneracional y aparece a través de temas concretos que los estudiantes enuncian como significativos que coinciden muchas veces con temas de actualidad en la opinión pública y de carácter controvertido.

En cuanto a las tensiones y divergencias entre generación adulta y generación joven en relación con este tipo de participación, se constata un cierto cansancio y un alejamiento cada vez mayor, a medida que van creciendo, en relación con la participación pautada por los adultos y a la vez que las relaciones con los adultos son un espacio muy rico impregnado de negociaciones y conflictos.

Los entrevistados afirman que los maestros no son un bloque homogéneo, y que los estudiantes establecen alianzas con maestros que abren espacios para el diálogo y reconocen las demandas de los estudiantes, pero también formulan críticas a aquellos maestros que son más distantes e indiferentes.

Las relaciones de colaboración y cooperación se dan a partir de la apertura y la habilitación al diálogo y la enseñanza interactiva y de la capacidad de escucha cuando es percibida como genuina y productiva. Al contrario, el conflicto aparece desde el relato de los jóvenes cuando los adultos imponen sus puntos de vista, sea en las discusiones político-ideológicas o en relación con las críticas hacia las formas de protesta, particularmente hacia las tomas u ocupaciones de escuela, que son a veces impugnadas con cierto menosprecio.

En síntesis, es posible concluir que los estudiantes valoran positivamente los vínculos intergeneracionales en la escuela y, aunque refieren conflictos, incomunicaciones y faltas de escucha, esperan y reclaman un rol activo por parte de los adultos en relación con su propia educación y participación escolar. Lejos de rechazar a los adultos o de pedir su lejanía, valoran un involucramiento activo vinculado a la escucha, a la habilitación de espacios de participación, al reconocimiento y al diálogo.

Segundo Eje

Los estudiantes perciben la participación por iniciativa propia desde una perspectiva crítica y autocrítica, ya que son conscientes de que son poco proactivos en liderar procesos de participación. Aparecen reiteradamente afirmaciones en torno a que los jóvenes están cansados, despolitizados, que no se dan cuenta de cómo su acción puede cambiar los problemas estructurales de la sociedad.

Los intereses que más motivan a los estudiantes a participar promoviendo instancias propias de participación están relacionados con la oposición a ciertas políticas educativas, la infraestructura escolar y demanda de espacios para la vida escolar y comunitaria y las temáticas de género, derecho al uso del cuerpo y el control de las apariencias y la falta de libertad en las formas de presentación.

Se enuncian como formas más genuinas de participación, aunque de manera diferente según países: el organizar y secundar huelgas, el movimiento asambleario estudiantil y el gremio horizontal, y los movimientos para la toma u ocupación de escuelas.

Tercer Eje

En lo referido a los sentidos de la participación y los significados producidos acerca del concepto, los estudiantes consideran que su participación sigue normalmente una línea *top-down*, sea como acción novedosa, como ayuda o como capacidad de expresión. La iniciativa parte casi siempre de la propia institución, y es vivida por los estudiantes como una prerrogativa, una concesión que se les hace: son escépticos hacia sus posibilidades de acción. Consideran que el tipo de participación que se produce en la escuela es receptiva y generalmente no procede de la iniciativa de los y las estudiantes, sino del profesorado u otras personas. Sin embargo, se constata que

comienza a tomar forma un sentido más amplio de la noción de participación, que se refiere a estar presente en actividades o eventos en espacios públicos, especialmente aquellos dirigidos a los jóvenes.

Señalan como un elemento que actúa como catalizador positivo de la participación es que perciban que les beneficia, que le vean utilidad, y que les aporte alguna cosa. Los beneficios que expresan se sitúan en la esfera de la diversión y en la esfera de alcanzar unos objetivos. Revindican que, en algunas cosas, como las tecnologías, ellos pueden aportar cosas que mejorarían la intensidad e interés por la participación. De alguna forma los y las jóvenes, consideran que se podrían hacer más cosas si los estudiantes asumieran más protagonismo y se les dejara participar en las decisiones sobre la manera de participar.

Se enuncian diferentes formatos de organización y formas de protesta como vías de participación. Entre ellas: petición, carta, marcha; de disputa por el espacio público y con énfasis en la acción directa: petición, carta, marcha; de disputa por el espacio público y con énfasis en la acción directa, emergente, alternativa, artística o expresiva.

6. Referencias bibliográficas

- Goffman, E. (1963a). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Reissue ed: New York: Touchstone.
- Goffman, E. (1963b). *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. Glencoe: Macmillan
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (1.ª ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Nateras, A. (2015). El aniquilamiento identitario infanto-juvenil en Centroamérica. El caso de la Mara Salvatrucha (MS-13) y la «Pandilla» del Barrio 18 (B-18). En J. M. Valenzuela, *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 99-130). Barcelona: NED.
- Sposito, M. P; Brenner, A. K. y Moraes, F. (2009). Estudos sobre jovens na interface com a política. En M. P. Sposito (Org.), *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)* (v. 2, pp. 175-212). BH: Argumentum.
- Sposito, M. P. y Tarábola, F. de S. (2017). Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil.

- Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <<https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227146>>.
- Trilla, J; Jover, G; Martínez, M. y Romaña, T. (2011). La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria. *Encounters on Education*, 12, pp. 93-111.
- Valenzuela A., J. M. (2012). *Sed de mal: feminicidio, jóvenes y exclusión social*. (1.ª ed). México: El Colef, UANL.
- Valenzuela A., J. M. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina*. (1.ª ed.). Barcelona: Ned.
- Vázquez, M. y Liguori, M. (2018). La gestión estatal de juventud durante la vuelta a la democracia en Argentina: agendas, escenarios y actores (1982-1987). *Encrucijadas Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15.
- Vázquez, M., Rocca Rivarola, D. y Cozachcow, A. (2016). Fotografías de las juventudes militantes en Argentina. Un análisis de los compromisos políticos juveniles en el Movimiento Evita, el Partido Socialista y el PRO entre 2013 y 2015. En M. Vázquez; P. Vommaro; P. Núñez y R. Blanco (Coords.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vázquez, M. y Vommaro, P. (2012). Con la fuerza de la juventud: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora. En G. Pérez y A. Natalucci (Comps.), *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Vázquez, M.; Vommaro, P.; Núñez, P. y Blanco, R. (Comps.). (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Imago Mundi: Buenos Aires.
- Vommaro, P. (2013). Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012). *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 2, pp. 91-130.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. (2017). Juventudes latinoamericanas: diversidades y desigualdades. *Revista Temas*, 87-88, pp. 4-11.

CAPÍTULO 3

LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN EL ENTORNO SOCIAL: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA, ARGENTINA Y BRASIL

*Juan Luis Fuentes **

*Melina Vázquez ***

*Marilena Nakano ****

** Universidad Complutense de Madrid*

*** Universidad de Buenos Aires*

**** Universidade de São Paulo*

1. Introducción

En cuanto que los modos de participación de las y los jóvenes dentro de las instituciones educativas forman parte de un trabajo específico en este mismo libro (véase capítulo 2), nos interesa ahora concentrarnos en el análisis de sus formas de participación en el entorno social. Es preciso señalar que, aún cuando las dinámicas participativas escolares poseen lógicas y temporalidades propias, se encuentran fuertemente permeadas por aspectos del contexto sociopolítico más amplio, por lo que resulta necesario comenzar por una breve descripción de tales contextos, a fin de comprender mejor los movimientos sociopolíticos que las motivan o en las que se insertan.

Así pues, fueron consideradas las formas de participación en el entorno social por parte de jóvenes de ciudades de tres países: Madrid (España), Buenos Aires (Argentina) y São Paulo – capital, Santo André, Sorocaba e Ribeirão Preto (Brasil). Las mismas reconocen puntos de contacto y diferencias, revelan sentidos comunes y divergencias.

2. Solidaridad y tecnología en la participación social de los jóvenes madrileños

Puede decirse que el contexto sociopolítico en los últimos años en España ha sido probablemente uno de los más convulsos desde la transición y la restauración de la democracia a finales de los años 70. La crisis económica de carácter internacional tuvo un efecto muy importante en el contexto español, que se vio modulado por lo que se denominó como *burbuja inmobiliaria*, para referirse a un incremento desmesurado de los precios de la vivienda que se desplomó en el cierre de la primera década de los años 2000. Esta situación se tradujo de manera especial en unas altas tasas de desempleo, en torno a los 6 millones de parados que supusieron más del 26% de la población activa en el año 2013 (Instituto Nacional de Estadística, 2019) y que alcanzaban cifras muy superiores, cercanas al 50% en el segmento de los más jóvenes, obteniendo así algunos de los datos más altos en la Unión Europea. Las consecuencias para la población fueron devastadoras, reduciendo drásticamente su nivel de vida y motivando en muchos casos la pérdida de la propia vivienda por no poder afrontar el pago de las elevadas hipotecas.

Como respuesta a esta situación, surgieron diversos movimientos sociales como la *Plataforma de Afectados por la Hipoteca* (PAH) en el año 2009, o el *15M*, también conocido como los *Indignados*, en el año 2011, que tuvo una gran repercusión internacional y produjo al mismo tiempo diferentes modificaciones en el panorama político español. Estos nuevos movimientos encontraron paralelismos con otros de similar naturaleza en diversos países del mundo, orientales y occidentales, desde Túnez, Egipto, Islandia o Estados Unidos (Castells, 2012; Nair, 2013). Si bien tenían un carácter intergeneracional, los jóvenes adquirieron un protagonismo asociado al uso de la tecnología, que proporcionó características singulares a la movilización social y configuraron los medios digitales como un medio propicio para la reivindicación y la desobediencia civil (Jover, González Martín y Fuentes, 2015).



Jóvenes en la Puerta del Sol de Madrid, en el movimiento del 15-M.

El tradicional bipartidismo, o alternancia en el gobierno del estado, por parte del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP), se vio amenazado con el surgimiento de nuevos partidos que crecieron con gran fuerza movidos por el desencanto de los ciudadanos con las respuestas proporcionadas a la crisis económica y la corrupción descubierta en el seno de las organizaciones políticas tradicionales. Podemos, a la izquierda del PSOE y Ciudadanos, inicialmente un partido de centro entre los dos tradicionales, absorbieron un relevante porcentaje de los votos de los otros dos partidos, que generó al mismo tiempo importantes dificultades para formar gobiernos monocolor, forzando a las coaliciones y a los acuerdos de una manera inédita en la política española. En este sentido, la situación en 2019 llegó a ser desoladora, habiéndose celebrado 4 elecciones generales desde 2015, por la incapacidad de los partidos políticos para ponerse de acuerdo en la formación de gobiernos estables.

Junto a estos dos nuevos partidos políticos, cabe destacar también el surgimiento más reciente de VOX, un partido situado a la derecha del Partido Popular, que, como otros partidos similares en Francia, Alemania o Italia, ha suscitado debates hasta el momento con escaso protagonismo en el diálogo político español. El cuestionamiento de la violencia de género y del feminismo, la asociación de la inmigración y la delincuencia, la discusión de derechos como la sanidad o la educación públicas, entre otros asuntos, ha provocado cambios importantes en el escenario público español y ha conseguido movilizar a varios millones de personas, siendo en el 2019 la tercera fuerza política en el parlamento español.

Es también reseñable el protagonismo en el debate político de la situación en Cataluña, una de las Comunidades Autónomas españolas más pobladas con un Producto Interior Bruto más elevado, que encuentra en su seno movimientos sociales y partidos políticos que reclaman la independencia del estado español. Aunque este aspecto ha tenido gran relevancia en los últimos años, se aborda con mayor detalle en otro de los capítulos del libro referido a la participación social de los jóvenes en la ciudad de Barcelona.

A la luz de estos importantes acontecimientos en el panorama político español, resulta significativa la escasa repercusión que han tenido en el discurso de las y los jóvenes españoles entrevistados en nuestro estudio, siendo muy limitadas las alusiones que se encuentran a estos temas en los grupos de discusión realizados en la ciudad de Madrid. Esta situación evidencia un espacio significativo de separación de los jóvenes de las realidades políticas actuales, que demanda una mayor indagación sobre sus causas y consecuencias.

Sin embargo, esta desconexión no ha ocurrido con otros temas de índole más estrictamente social que sí han tenido calado entre los jóvenes y, más concretamente entre los participantes en los grupos de discusión madrileños. Quizá entre los más recurrentes se encuentran el movimiento feminista y ecologista, citado en diversas ocasiones con una actitud positiva en términos generales. Dentro de esta temática fueron habituales las conversaciones sobre acontecimientos socialmente relevantes como la violencia de género y de manera significativa el caso de la Manada de Pamplona. Este caso se produjo en julio de 2016 cuando cinco hombres agredieron sexualmente a una mujer en la capital navarra. El juicio, las argumentaciones presentadas por los diferentes agentes participantes, la sentencia inicial y su argumentación, y la sentencia final por parte del Tribunal Supremo, que corregía a la anterior, calificándola de violación y agravando consecuentemente las penas de los acusados, tuvieron un gran seguimiento social y motivaron numerosas manifestaciones en muchas partes de España. Causas como esta fueron señaladas por los grupos de jóvenes participantes en el estudio y fueron vinculadas de manera especial a una participación social mediante los canales tecnológicos, donde las Redes Sociales y las páginas web de protesta y firma para apoyar una reivindicación son los más notables.

Además de lo anterior, en la participación social de los jóvenes en la ciudad de Madrid tiene un protagonismo especial las acciones de voluntariado, significativamente vinculadas a recogida de alimentos, juguetes o ropa para personas con diversidad funcional e infancia en situación de vulnerabilidad social. Más escasas son las acciones de carácter político, en algunos casos canalizadas a través de centros juveniles en los que se destaca el derecho al voto, a la huelga y a la participación en manifestaciones, excepcionalmente con un carácter antifascista, pero referidas a problemas locales. Es significativo que sólo un grupo se refirió al movimiento del 15M y ninguno hizo referencia a Cataluña. No obstante, las alusiones a cuestiones políticas locales no aparecieron en todos los centros visitados, sino exclusivamente en algunos que presentan características concretas por su ubicación en contextos sociales con dificultades socioeconómicas, lo que resulta significativo al comparar los resultados con otros centros situados en barrios acomodados. Además, dentro de los grupos en los que aparecen estas acciones, son también muy escasos los jóvenes que, además de conocerlas, participan en ellas de manera habitual. Con respecto a este aspecto, es reseñable que las actividades de voluntariado se encuentran originadas en muchos casos en el entorno

familiar, con actividades conjuntas que se realizan entre progenitores e hijos y, en algunos casos, en colaboración con miembros de la familia extensa. Así lo expresa uno de los estudiantes:

...mi padre lleva siendo varios años coordinador de estos centros comerciales, el banco de alimentos contactaba con él porque como ya había participado otras veces entonces le decía que si podía ir pues tal día a tal sitio y había gente que contactaba con mi padre y él contactaba con gente para crear grupos para la recogida y luego ya lo llevaban. Una vez le dijeron que si se quería ir a ver cómo era ya la parte de clasificación entonces dijo que sí y nos llevó a nosotros porque realmente a mí me apetecía mucho porque, no es algo que te cueste mucho, porque había música, conocías a gente que además también eran de tu edad, o sea, a mí me sorprendió porque había un grupo como de cinco chicas o así de mi edad o así.

Por su parte, las acciones más políticas se vinculan en mayor medida con el grupo de iguales y el entorno social del barrio en el que viven los jóvenes. A pesar de ello, existe una opinión compartida de las dificultades de participación social en colaboración con los adultos, lo que, según los participantes en nuestro estudio es debido a la falta de reconocimiento de las capacidades por parte de los primeros, que se evidencia en la exclusión de los jóvenes menores de 18 años, de la principal vía de participación democrática actual: el voto en las elecciones.

Otro aspecto significativo hace referencia a las motivaciones encontradas por los estudiantes para participar en el entorno social. Estas son muy variadas y se encuentran mayoritariamente vinculadas al ámbito local y, en algunos casos, con un objetivo autorreferencial: ayudar a los demás, encontrar satisfacción personal, vivir nuevas experiencias, desarrollar la empatía, tomar conciencia de las oportunidades que han tenido respecto a otras personas, acceder a un ocio saludable, descubrir las propias inclinaciones profesionales, luchar contra las injusticias sociales, la discriminación racial y de género o reivindicar los derechos de las personas refugiadas, son algunas de las verbalizaciones expresadas en los grupos de discusión.

El último aspecto que merece la pena destacar son las razones que los jóvenes madrileños plantean como obstáculos para una mayor participación en el entorno social. No puede encontrarse un consenso entre los grupos de los distintos centros, sino más bien una gran diversidad de respuestas que pueden agruparse en las siguientes categorías:

- *Falta de oportunidades*: lo que se atribuye fundamentalmente a una ausencia de información sobre las diferentes posibilidades, a la escasa adecuación a su edad de las vías de participación social, al desinterés por parte de las instituciones en la promoción de las iniciativas juveniles, etc. Esto se aprecia en la siguiente verbalización de una de las participantes:

dan más oportunidades a gente que es ya más mayor, mayor de edad, entonces de 16 a 18 ya sí que te... como que abarcas más horizontes pero menores de 16 años, no tienes una oportunidad de hacer algo que realmente te guste que es por ejemplo, con 15 años que puedes hacer, puedes acompañar a alguien a hacer algo, no es algo en lo que a ti te entren ganas de hacer, entonces la gente no lo hace.

- *Falta de confianza*: que se traduce en escasas esperanzas de obtener resultados positivos con su participación social, en una subestimación de sus posibilidades, en significativas suspicacias sobre el mundo de los adultos y el temor a ser manipulados, especialmente por los partidos políticos que, a su juicio, priorizan los problemas económicos sobre los sociales. También en esta categoría subrayan una falta de confianza en los más poderosos, quienes según afirman los jóvenes, tendrían una mayor responsabilidad en la participación social para la resolución de los problemas públicos.
- *Falta de tiempo*: como consecuencia de las altas exigencias del sistema educativo, con amplias jornadas escolares y abundantes tareas fuera del espacio escolar, que ahogan las posibilidades de ocio y de participación social. Esto es claro en la siguiente verbalización de un estudiante:

alguna gente, yo por ejemplo estoy haciendo fútbol fuera del colegio y me ocupa tres tardes a la semana además voy a una academia de inglés y...es que apenas tienes tiempo...

- *Falta de interés*: En esta categoría pueden ubicarse razones variadas con carácter minoritario, pero significativas por su aparición, como la preferencia por otro tipo de actividades, que desvela explícitamente el desinterés de algunos jóvenes por la participación social. Una de las jóvenes sintetiza así su pérdida de motivación:

son cosas que llevan su tiempo y a lo mejor puedes estar toda una mañana o todo el día, vamos, yo me he pasado días enteros recorriendo alimentos y es aburrido porque la gente pasa de ti, de cada diez personas una te suelta un paquete de arroz de sesenta céntimos, que dices como... «tío, no te ha costado nada».

En definitiva, los resultados encontrados en los grupos de discusión no son alentadores. La participación de los jóvenes se encuentra en buena

medida desconectada de los principales problemas del ámbito político a nivel nacional y local y reducida a la positiva pero limitada acción de voluntariado y a la participación cívica, pero también restringida, a través de los medios digitales. Además, es notable una escasa organización juvenil y una prácticamente inexistente vinculación de la participación social con el entorno escolar. Por el contrario, existe un amplio argumentario de razones que justifican su falta de participación social que abarcan tanto factores personales como estructurales y sociales.

3. Entre la escuela y el entorno social: las fronteras porosas de la movilización juvenil en Buenos Aires

En Buenos Aires, para el momento de realización del trabajo de campo (marzo-abril de 2017), se vuelve fundamental la consideración de algunos elementos que explican las valoraciones y posiciones de las y los estudiantes, dentro y fuera de la escuela. El campo coincide con el inicio del ciclo lectivo en un escenario de fuerte conflictividad en el ámbito educativo, relacionado con protestas y reclamos por salarios docentes, así como también por una reforma educativa que tuvo lugar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y que modifica los planes de estudio («Nueva escuela secundaria» y «Escuela Secundaria del Futuro»).

Además, en el mes de marzo hay dos hechos que marcan, aunque con temporalidades diferentes, los temas y las agendas escolares y participativas. El 24 de marzo se conmemora el inicio de la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). Desde la transición a la democracia se impulsan diferentes normativas y acciones que buscan incorporar el tratamiento de cuestiones relativas a la construcción de la memoria reciente, y al desarrollo de la cultura democrática que otorgan especial centralidad a la escuela¹. A

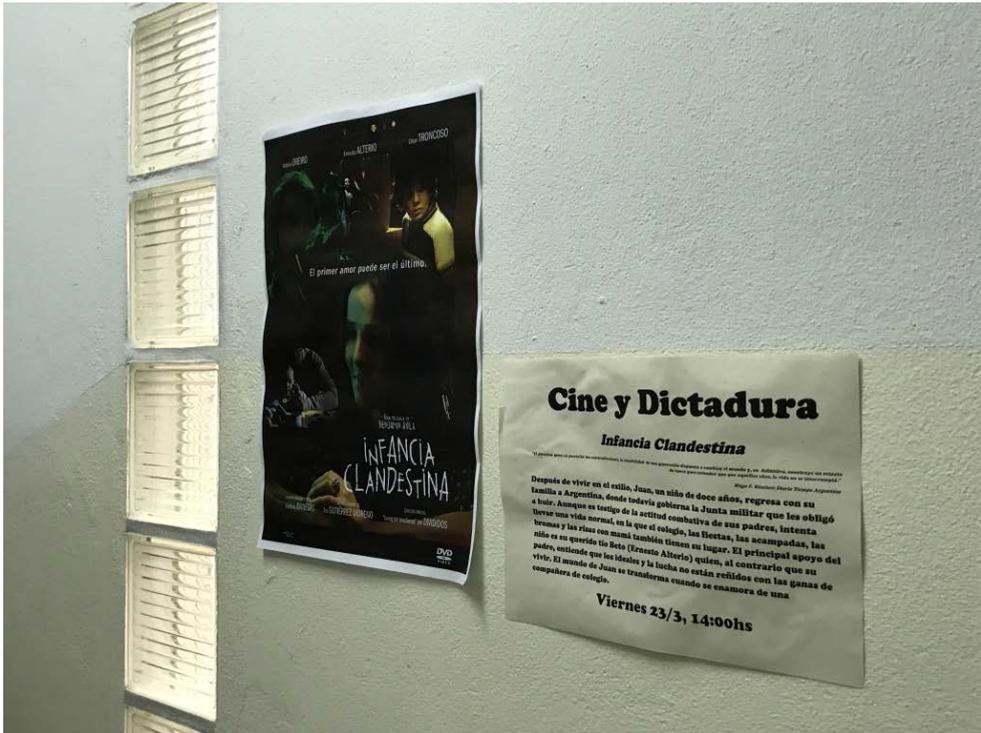
¹ Algunos antecedentes a mencionar son Ley Federal de Educación (Nro 24.195) de 1993, que resalta la importancia de que la educación propicie la «consolidación de la democracia»; la Ley Nro. 25.633 de 2002, por medio de la se instituye «el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la justicia» y se establece la responsabilidad del Consejo Federal de Cultura y Educación y el Ministerio de Educación de la Nación en la inclusión en los calendarios escolares de jornadas en las que se aborde «la memoria colectiva de la sociedad», se «generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo» y se impulse «la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos». En 2006 se aprueba la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206), en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993, que otorga especial relevancia al abordaje de la historia reciente y la construcción de la memoria. (González, 2012).

su vez, los días 24 de marzo son, incluso antes de la incorporación del feriado, escenario de masivas movilizaciones callejeras. La participación en las mismas forma parte de las agendas de organizaciones sociales, políticas y estudiantiles. La sanción de la Ley 26.085, en el año 2006, define esta fecha como «Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia» y se incorpora al calendario como feriado nacional inamovible². Así, ya sea como tema de diálogo o de tratamiento dentro de la escuela o como parte del universo de acciones participativas entre las y los estudiantes, las referencias al 24 de marzo constituyen el primer telón de fondo a considerar.



Colegio Privado sectores medios-altos de Buenos Aires.

² Para acceder a una reconstrucción histórica de las conmemoraciones del 24 marzo, durante y después de la última dictadura militar, véase Lorenz (2002) y Jelin (2017).



El segundo está dado por el debate parlamentario en torno al proyecto de Ley por la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), que produjo importantes acciones colectivas y movilizaciones en las que se destacó el protagonismo de mujeres jóvenes. Los debates parlamentarios, la realización de acciones de visibilización de este histórico reclamo por medio de los llamados «pañuelazos»³ y la incorporación de los pañuelos verdes⁴ como símbolo de adhesión al reclamo por la legalización del aborto, así como también con otras causas vinculadas con los feminismos, marcaron fuertemente el período. Más allá de la participación en las acciones colectivas de acompañamiento al proyecto de ley (que obtuvo media sanción en la cámara de diputados, pero fue rechazado en la de senadores), durante el trabajo de campo se logró visualizar con claridad la incorporación de los pañuelos ver-

³ Refiere a la realización de una acción pública consistente en levantar los pañuelos verdes estirados desde sus extremos. Durante los debates parlamentarios se incorporó como una acción de manifestación de apoyo a la interrupción voluntaria del embarazo.

⁴ Se trata de pañuelos triangulares de color verde con la consigna «Educación sexual para decidir. Anticonceptivos para no abortar. Aborto legal para no morir», y con la referencia a la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito.

des, atados en mochilas, que se fueron incorporado a la estética escolar de las y los estudiantes⁵. Asimismo, se tomó nota de cómo el debate sobre la Ley IVE reactivó la discusión en torno a temáticas relativas a los derechos sexuales y (no) reproductivos, así como también a los contenidos y modos de aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (Nro. 25.150/2006).

Las maneras de participación de las y los estudiantes presentan fronteras porosas, por ello, sin reponer el contexto no es posible comprender los modos de leer e intervenir en la escuela, al mismo tiempo que no es posible comprender su participación en el entorno social sin reconstruir las experiencias situadas en el ámbito escolar.

La participación de las y los estudiantes por fuera de la escuela se produce en algunos ámbitos específicos –como las organizaciones políticas y los grupos confesionales o religiosos–, en acciones colectivas de protesta y en la vinculación con acciones específicas, como colectas o actividades solidarias destinadas a un fin social particular.

Los sentidos que se dan acerca de la «política» remiten, por una parte, a la idea de que se hace política por medio de la «participación». Por otra, a la asociación entre lo político y lo partidario. Esta segunda acepción deja entrever posicionamientos críticos y son pocos los estudiantes que sostienen desarrollar este tipo de participación, no obstante, aparecen múltiples referencias asociadas con familiares o conocidos que forman parte o participan de espacios político-partidarios.

La participación aparece, además, en relación con grupos confesionales, fundamentalmente vinculados con la Iglesia Católica y con grupos juveniles no confesionales de la comunidad judía. Estas acciones se entraman fuertemente con el perfil de las escuelas y de las familias, como en el caso de la escuela parroquial incluida en el trabajo, como también en la escuela laica de clase media, que se ubica en un barrio de sectores medios y altos en el que radican numerosas familias judías y en el que se emplazan varias instituciones de esta comunidad.

Las y los estudiantes refieren a la participación en protestas y acciones colectivas, entre las que se destacan –en las cuatro instituciones educativas en las que se hizo campo– la mención de dos particulares: las del 8 de marzo

⁵ Durante los mencionados debates, las personas contrarias a la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo replicaron el uso de los pañuelos, pero con color celeste. Estos llevan inscriptos la consigna «Salvemos las dos vidas». En diferentes colegios de algunas de las provincias más conservadoras del país, se produjo un uso equivalente al relatado aquí con los pañuelos verdes.

(Día Internacional de la Mujer, resignificado como «Paro de Mujeres») y el 24 de marzo, en el que se conmemora el día de la Memoria, la Verdad y la Justicia, en repudio al inicio de la última dictadura cívico-militar argentina. Otras protestas mencionadas tienen que ver con reclamos contra el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por cambios en los planes de estudio de la escuela media, así como en manifestaciones contra las políticas del gobierno nacional (generalmente, vinculadas a recortes educativos). La participación en este tipo de acciones aparece fuertemente mediada por la presencia de adultos, como profesores.

Los reclamos por condiciones educativas, edilicias o salariales de las y los docentes están más presentes en los repertorios de acción de las escuelas de gestión pública, tanto en la que posee una tradición más fuerte de organización estudiantil como en aquella en la que esta tradición presenta menor peso. En el caso de la escuela de gestión privada laica de sectores medios y altos, encontramos una tematización de estos aspectos e, incluso, la participación en protestas. La vinculación con las mismas está mediada por vínculos de sociabilidad con partes de otros colegios. A modo de ejemplo, una de las estudiantes describía su participación en la toma del Colegio Pellegrini, donde hicieron «la previa» antes de ir a una fiesta. Este testimonio es interesante porque permite ver cómo la toma y la permanencia en la escuela en el marco de acciones de protesta funciona como espacio de sociabilidad entre las y los estudiantes de esa escuela o, eventualmente, de otras⁶.

Los escenarios de la ciudad en los que participan de esas movilizaciones colectivas son los centros políticos de la CABA, en los que tienen lugar tradicionalmente las manifestaciones: la Casa de Gobierno, frente a la Plaza de Mayo, y el Congreso de la Nación. Ambos unidos por la Av. de Mayo, por la que habitualmente se marcha durante las movilizaciones. No obstante, hay modos de ocupación y producción del espacio urbano en relación con reclamos sectoriales, vinculados con la agenda educativa. Se menciona la participación en cortes de las calles o arterias transitadas cercanas al establecimiento educativo, así como también la organización de concentraciones y protestas frente al Ministerio de Educación.

La participación en acciones solidarias, en cambio, tiene lugar en otro tipo de escenarios y suponen ciertos desplazamientos: hacia asentamientos y barrios de emergencia o, incluso, hacia otras provincias en las que

⁶ Vale destacar que en el período se desarrolló una creciente impugnación social hacia el uso de las tomas de escuelas como mecanismo de protesta. En efecto, se desarrolló un «Protocolo antitomas».

realizan proyectos solidarios, mediados o impulsados por las propias escuelas. Estas formas de participación, tradicionalmente asociadas al repertorio de acciones educativas de las escuelas de gestión privada, se reconoce también en las de gestión pública incluidas en el estudio. Esto permite matizar la idea de que son las y los estudiantes de escuelas de gestión pública aquellas que están más atravesadas por la lógica política más amplia, en otras palabras, que se hacen mayor eco de los debates políticos mientras que las de gestión privada se avocan mayormente al desarrollo de acciones de ayuda social.

La vinculación con la participación aparece mediada por la construcción de experiencias en la escuela. Como propone Núñez (2019), las y los estudiantes perciben el ámbito escolar como uno en el que realizan aprendizajes secuenciales. Este tipo de interpretación se pone en juego en el proceso de socialización y aprendizaje de sus derechos, así como también de modos de participar, dentro y fuera de la misma. En dicha clave pueden leerse las menciones a los efectos que el paso del tiempo tiene sobre el desarrollo de experiencias de participación y los contrastes que identifican entre el momento de ingreso a la escuela («yo no entendía nada») y el momento actual.

El voto en Argentina es obligatorio. En el año 2012 (por medio de la Ley 26.774), se modifica la edad mínima para ejercer el voto, de los 18 a los 16 años. Aunque el voto es obligatorio también para esta franja de edad, no se aplican las sanciones que rigen para los mayores de 18 años. Entre las y los estudiantes que formaron parte de la investigación la posibilidad de ejercer el voto es interpretada como un derecho y valorado como una forma de «hacerse escuchar». No obstante, estas interpretaciones conviven con otras, por ejemplo, con aquellas que sostienen que «carecen» de la formación necesaria para hacerlo. Asimismo, hay quienes manifiestan poco interés por los candidatos que podrían votar. Desde este punto de vista, se apoyan en el carácter diferencial del voto joven en relación con el voto adulto.

4. Jóvenes brasileños en la ciudad: entre la acción proactiva y el rechazo de la participación

La investigación se llevó adelante en cuatro municipios urbanos del estado de San Pablo. Los mismos permiten reconocer diferencias, aunque no llegan a cubrir el espectro de singularidades que presentan los 645 municipios que integran todo el Estado. Se incluyeron cinco escuelas públicas de

enseñanza media dependientes del gobierno estadual, puesto que en San Pablo hay pocas escuelas Federales Municipales.

En la diversidad socioeconómica, cultural y urbana de los municipios en los que se realizó el trabajo de campo se visualizan las diferencias en las formas de participación –y de no participación– en el entorno escolar (sea en el barrio o en la ciudad) para hacer valer sus derechos civiles, políticos y sociales⁷.

Reflexionar sobre la brecha entre los derechos formales de las y los jóvenes estudiantes y su vida como ciudadanos es un desafío importante en contextos democráticos como los que caracterizan la realidad brasileña de las últimas dos décadas (Bringel y Pleyers, 2015).

Las narrativas de las y los estudiantes despliegan un espectro de «formas participativas» en el entorno escolar que trascienden los derechos políticos entendidos como libertad de expresión y de participación en colectivos, asociaciones, partidos y sindicatos. Las y los jóvenes brasileños sostienen posiciones que incluyen la fuerte defensa de la participación política, a la vez que una posición contraria, en la que se niega la política como campo de acción. En uno de estos polos se posicionan estudiantes que declaran su intervención en el campo político, ya sea dentro de partidos políticos o en colectivos de diversa índole. Un pequeño número de mujeres jóvenes afirma participar en colectivos feministas y un estudiante mencionó haber sido parte de un partido político. Entre estos se observa una concepción clásica de la participación, entendida como la construcción de vínculos y modos de estar juntos en organizaciones más tradicionales, por la vinculación con manifestaciones en el espacio público mediadas por mecanismos de participación institucionalizados. En otro polo, se posiciona la mayoría de los estudiantes, quienes desconfían de las organizaciones partidarias y de los políticos profesionales.

⁷ La definición de ciudadanía utilizada en este artículo es la del clásico autor británico T. H. Marshall (1967). Según este autor, la ciudadanía se asocia con la conquista de tres derechos: civiles (el respeto por las libertades individuales), políticos (posibilidad de participar en el ejercicio del poder político: votar y ser votados, afiliarse a partidos políticos, participar de movimientos sociales, entre otras) y sociales (garantizar las necesidades básicas de bienestar de los seres humanos, como el derecho a la alimentación, la educación, a tener un hogar, salud y un salario digno). Algunos autores sostienen que actualmente tenemos derechos de cuarta y quinta generación. Los de cuarta generación serían aquellos asociados a la democracia, a la información y al pluralismo, como se observa en cuestiones relativas a los géneros y las nuevas configuraciones familiares (Bonavides, 2000). Los derechos de quinta generación tienen que ver con el acceso al derecho a la paz. Sin embargo, es preciso señalar que ninguno de estos derechos se encuentra consolidado.

Para estos, la idea de corrupción se asocia con las instituciones estatales y la representación política. Además, se expresó en los debates la idea de que esta problemática no tiene solución.

Entre estas dos posiciones, un amplio número de estudiantes menciona la participación en relación con iniciativas vinculadas con las iglesias Católica o Evangélica. Además, otros estudiantes afirman que participan de una forma de espiritualidad por la que manifiesta una creencia en «un dios» que les da consuelo y se encarga de resolver problemas. Una hipótesis para interpretar esta posición es que estos y estas jóvenes indican un cambio cultural importante que se manifiesta en la ciudad como campo de actuación. Esta participación no necesariamente se relaciona con la discusión racional de los problemas, sino por la incorporación de visiones religiosas acerca de aquello que ellas y ellos viven, configurando modos de acción en la esfera pública a partir de otras claves de interpretación (Jahn, Dell’Aaglio, 2017).

De esta manera, en la realidad estudiada se torna importante comprender las iglesias Evangélicas, más mencionadas que las Católicas Apostólicas, en las que las y los jóvenes mencionan la vinculación con grupos temáticos que incentivan la participación juvenil, de acuerdo con la legitimación de las misiones evangelizadoras de las iglesias. La mención de los trabajos voluntarios en organizaciones de la sociedad civil fue escasa y, cuando se realizaron, fue en relación con las actividades religiosas.

El hecho de que en los participantes haya un número mayor de jóvenes evangélicos no implica, sin embargo, que se trate de un grupo homogéneo. El origen de cada una de las confesiones religiosas en la realidad brasileña contribuye a la formación de sus visiones y prácticas.

Los evangélicos misioneros, también conocidos como protestantes históricos o migratorios, tienen como referencia geográfica a Europa y a la reforma protestante del siglo XVI (...). Los evangélicos pentecostales se originaron en el siglo XX y tienen como referencia geográfica a los Estados Unidos (Oliveira y Bizzo, 2016, p. 174, la traducción es nuestra).

De acuerdo con Oliveira e Bizzo (2016) y Mariano (1996), en el campo específico del pentecostalismo, es posible identificar otras tres vertientes con un importante desarrollo en Brasil: el pentecostalismo clásico, contrario al catolicismo, que migró a este país en 1910; el pentecostalismo neo-clásico, que se inserta en Brasil en los años 50 teniendo como fundamento la «teología de la curación divina a través del evangelismo itinerante y el

uso de los medios de comunicación para la evangelización» (Oliveira y Bizzo, 2016: 175), especialmente la radio; y, finalmente, la tercera vertiente es el neopentecostalismo, que surge en los años 70, fundado por brasileños que defienden «la participación en la política partidaria y el uso de los medios para atraer adeptos» (*Op. cit.*). En este último caso, además de la radio, se hace uso de la televisión y de internet.

Además, es preciso recordar que la participación de jóvenes en los grupos religiosos tiene carácter temporal, implicando procesos de identificación y desidentificación. Esto obedece a que las y los jóvenes se insertan habitualmente en el campo de la religiosidad y espiritualidad porque desean ampliar los espacios de sociabilidad con pares, el encuentro y construcción de nuevas experiencias de amistad. Por tanto, surge la duda respecto a cómo evolucionará esta relación teniendo en cuenta la participación de las y los jóvenes en la ciudad.

Junto a los espacios mencionados, se observa la importancia de las salidas al parque para conversar, practicar deportes, acceder y ser usuarios de áreas del espacio público, lo que para ellas y ellos significa también participar. En otras palabras, estas incursiones suponen una salida de la esfera familiar y de la vida escolar que es interpretada como una participación sin el control de los adultos. En este caso, los espacios públicos son valorados por representar lugares de libertad en los que se pueden ver personas, intercambiar ideas y discutir temas de interés comunes. Asimismo, ellas y ellos mencionan como relevantes algunos eventos promovidos por ONG, Iglesias, activistas del *hip-hop* o las veladas literarias, esto es, encuentros en los que presentan poesías.

Estas actividades en espacios públicos son organizadas por diferentes agentes, ya sea por el propio poder público que se encarga de convocar y abrir estos espacios para los jóvenes o directamente por las y los jóvenes, que se organizan y ocupan espacios públicos como territorios a los que tienen derecho.

Llama la atención la poca vinculación con actividades colectivas en los barrios de residencia. Las extensas jornadas escolares, los tiempos de traslado y el trabajo o las pasantías, restringen la circulación, participación o el uso del tiempo libre en el barrio, en las ciudades que tienen o han tenido políticas municipales destinadas a jóvenes, como parques y plazas públicas. Sin embargo, incluso cuando estas políticas han presentado discontinuidades, las y los estudiantes sostienen que poseen fácil acceso a estos dispositivos y a su uso. Por lo tanto, muchas y muchos han mencionado que la participación puede suceder en cualquier lugar, sin que haya un espacio privilegiado

o exclusivo para reunirse con compañeros, intercambiar ideas, información o dar sus opiniones. De esta forma, formulan una idea de participación en el espacio público que es, al mismo tiempo, fluida, difusa e informal.



Parque da Juventude Ana Brandão (Santo André). Lugar de encuentro y de participación cívica de los jóvenes brasileños. Fotos de Marcelo Nakano Daniel.

5. Tres países, tres realidades distintas con elementos comunes

Un análisis comparativo de la participación social de los jóvenes en las ciudades de los tres países muestra tanto elementos en común como importantes diferencias entre ellas.

En primer lugar, si bien el contexto sociopolítico contingente de cada país parece ser un condicionante necesario de la participación social, encuentra modulaciones diversas en los jóvenes de las tres ciudades analizadas. Los jóvenes bonaerenses, Argentina, son quienes mayor permeabilidad presentan en este sentido, estando su participación social marcada por acontecimientos nacionales relevantes como la celebración del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia, el Día Internacional de la Mujer o la Ley por la Interrupción Voluntaria del Embarazo, con respuestas diferentes (pañuelos verdes o celestes), que reflejan posturas ideológicas antagónicas, pero que trasladan debates con repercusión nacional a la vida cotidiana de los y las jóvenes de la sociedad argentina. Ahora bien, no son únicamente cuestiones de carácter eminentemente político las que movilizan a los estudiantes en Buenos Aires, sino también asuntos vinculados a la legislación educativa o al propio profesorado.

Esta situación contrasta con la observada en los otros dos países, donde la vinculación entre el contexto más amplio y la participación social de los jóvenes es diferente. Si bien hay temas comunes como el feminismo –como concepto, en términos generales y asociado también a casos concretos–, que aparece en las tres urbes, es significativo que acontecimientos de gran relevancia social ocurridos en la historia reciente no aparezcan en el discurso juvenil sobre participación social, siendo principalmente notables las problemáticas del entorno local.

En segundo lugar, las formas de participación social son también distintas en los grupos de jóvenes de las ciudades de los tres países. En Madrid, los canales tecnológicos adquieren un gran protagonismo en la participación social, que está muy asociada a acciones de voluntariado en el entorno familiar y escasamente vinculada a acciones de carácter político, pero, cuando ocurren tienen lugar en el grupo de iguales y separadas de los adultos. Similarmente, las acciones de voluntariado ocupan un lugar relevante en la participación social de los jóvenes brasileños (São Paulo – capital, Santo André, Sorocaba e Ribeirão Preto). Sin embargo, encuentran en Brasil una notable singularidad que reside en que uno de sus principales canalizadores son las entidades religiosas, católicas o evangélicas, como espacios de encuentro y

socialización entre jóvenes. Por su parte, aunque en Buenos Aires, los grupos confesionales católicos y judíos también tienen notable presencia en la participación social de los jóvenes, —como ocurre en São Paulo, pero no explícitamente en Madrid— hay otras acciones y espacios también destacables con un carácter eminentemente político, como los propios centros educativos, mediante la simbólica toma de escuelas, o las manifestaciones en las calles y lugares políticamente significativos y en aquellos en los que se detectan necesidades sociales específicas. Así pues, se observa una mayor presencia de los jóvenes argentinos encuestados en el espacio público como lugar de reivindicación política, que en los grupos de los otros dos países.

No obstante, cabe destacar algunas semejanzas entre la participación en los tres países que se refieren a diferencias entre el tipo de centro educativo al que acuden los jóvenes. En las escuelas de carácter público y las situadas en entornos socioeconómicos más deprimidos, se concentran los niveles más altos de participación política, excepto en el caso brasileño, mientras que en los educativos privados y en las zonas de clases sociales más altas, la participación social se identifica mayormente con acciones de voluntariado y servicios a la comunidad.

Y en tercer lugar, con respecto a las percepciones y motivaciones sobre las posibilidades de participación social encontramos que se encuentran mediadas por un concepto muy amplio de lo que significa la participación en el entorno social, que se canaliza, como vimos en los párrafos anteriores, también de formas diversas. Así, los jóvenes argentinos lo reconocen un derecho cívico y lo ejercen habitualmente en el espacio público; mientras que los brasileños presentan una disociación importante en su percepción de la participación social, con jóvenes tanto comprometidos como desvinculados, pero que en buena medida lo identifican como acción de socialización, espiritualidad e incluso ocio; y los españoles lo perciben como una oportunidad doble para la solidaridad y el enriquecimiento intrapersonal.

Un consenso mayor existe en las razones que los tres grupos de jóvenes conciben como principales dificultades para la participación social y lo atañen a una falta de confianza, especialmente notable en los madrileños y paulistas, referido a sus posibilidades para cambiar la realidad, pero también en los representantes políticos y en su compromiso con los problemas de los ciudadanos. Asimismo, la falta de tiempo es notablemente señalada por los jóvenes paulistas y los madrileños, para quienes la cantidad de tareas que tienen que realizar obstaculiza el desarrollo de actividades de participación social y disminuye su interés en el ámbito público.

6. A modo de conclusión

Estos resultados motivan diversas reflexiones que interpelan tanto a los propios educadores, como a las familias y a la sociedad en su conjunto, en referencia al papel otorgado a los jóvenes en la participación en el entorno social, en la propia conceptualización de la participación, en su promoción y en las diferentes vías que se articulan para ello, que pueden guiar futuras investigaciones sobre este ámbito.

Con respecto a las diferencias en el nivel de participación entre jóvenes bonaerenses, paulistas y madrileños, cabe pensar sobre la influencia que la edad en que tienen derecho a voto tiene en su participación en asuntos públicos. Comparando el caso argentino y brasileño, donde los jóvenes pueden votar desde los 16 años y desde los 18 es obligatorio, podría indicarnos una posible causa de estas diferencias atribuida a que una mayor responsabilidad en las decisiones sobre asuntos públicos motiva una mayor participación. Sin embargo, los resultados de los grupos de discusión prescriben mayores precauciones para sacar conclusiones precipitadas. Nuevas investigaciones podían iluminar un poco más esta cuestión.

Junto a ello, es también significativo observar cómo contextos sociopolíticos convulsos como los existentes en los países participantes en el estudio, no supone directamente una acción más activa y participativa de los jóvenes. En consecuencia, surgen interrogantes que apuntan a cuestiones como la naturaleza de las políticas educativas desarrolladas en los diferentes países en referencia a la participación social, el propio currículum escolar y su capacidad de despertar conciencias y motivar acciones comprometidas, o el lugar otorgado a de las tecnologías digitales, que pueden estar ejerciendo de coadyuvantes en algunos casos en los movimientos sociales, pero también de agentes narcóticos en la insensibilización de los jóvenes ante los problemas sociales más acuciantes de su tiempo. También es preciso considerar cómo otros actores de la sociedad civil impulsan o distancian a las y los jóvenes de la participación en acciones colectivas en su entorno social.

Finalmente, en las ciudades de los tres países reconocemos un cierto distanciamiento de las y los jóvenes de los repertorios de acción colectiva más clásicos. Sería importante profundizar, en función de los contextos políticos de cada ciudad y país, si los jóvenes están viviendo un momento de latencia (Melucci, 2002) y en qué medida ésta puede propiciar la creación de nuevas formas de participación cuyos contornos todavía no están claramente definidos.

7. Referencias bibliográficas

- Bonavides, P. (2000). *Curso de direito constitucional*. São Paulo: Malheiros.
- Bringel, B.; Pleyers, G. (2015) Junho de 2013... dois anos depois: polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil. Uma nova agenda social. *Nueva Sociedad*, nº português, novembro, pp. 4- 17. <<https://nuso.org/revista/uma-nova-agenda-social/>>.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la Era de Internet*. Madrid: Alianza.
- González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Quinto Sol. Revista de historia*, 16(2). <<http://dx.doi.org/10.19137/qs.v16i2.31>>.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta de Población Activa (EPA). Serie histórica*. <https://www.ine.es/prensa/epa_tabla.htm>.
- Jahn, G. M.; Dell'Aglio, D. D. (2017). A Religiosidade em Adolescentes Brasileiros. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), pp. 38-54.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Jover, G., González Martín, M.^a R. y Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27(1), pp. 69-84.
- Lorenz, F. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976. En E. Jelin (Comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas in-felices*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Mariano, R. (1996). Os neopentecostais e a teologia da prosperidade. *Novos Estudos*, 44, pp. 24- 44.
- Marshall, T.H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar. <<https://jus.com.br/artigos/64742/direitos-civis-politicos-e-sociais-no-brasil-uma-inversao-logica>>.
- Melucci, A. (2002). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. Ciudad de México: Colegio de México.
- Nair, S. (2013). *¿Por qué se rebelan? Revoluciones y contrarrevoluciones en el mundo árabe*. Madrid: Clave Intelectual.
- Núñez, P. (2019). Participación juvenil en la Argentina contemporánea: mapeando las figuras de ciudadanía en la escuela secundaria. *VI Jornadas*

de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, 26 al 30 de agosto de 2019.

Oliveira, G. S.; Bizzo, N. (2016). Os jovens brasileiros e a religião: algumas características e opiniões. *Ciências Sociais e Religião*, ano 18, n. 25, dez., pp. 172-200.

CAPÍTULO 4

**REDES SOCIALES (RR. SS.).
TRES MIRADAS A LA
PARTICIPACIÓN DE LOS
JÓVENES A TRAVÉS
DE LAS RR. SS.**

*Alejandro Márquez **
*María Carla Corrochano ***
*María Rosario González ****

** Universidad Nacional Autónoma de México*
*** Universidade Federal de São Carlos*
**** Universidad Complutense de Madrid*

1. Introducción

El objetivo de este capítulo consiste en analizar el tipo de participación pública que tienen los jóvenes a través de las RR. SS. en tres ciudades de tres países de Iberoamérica. En términos concretos se trata de analizar las semejanzas y diferencias que, en el caso de estos tres países, tiene el tipo de participación pública que manifiestan los jóvenes que se encuentran cursando estudios de nivel medio superior a través de las RR. SS.

El interés por conocer el tipo de participación pública que tienen los jóvenes a través de las RR. SS., se debe a que ellos representan a los denomi-

nados «nativos digitales», término acuñado por Prensky (2001) para definir a las personas que desde su nacimiento han estado inmersos en una «nueva cultura» dominada por la tecnología digital, razón por la cual tienen ventajas para interactuar en el nuevo contexto, en contraste con los denominados «inmigrantes digitales», quienes nacieron en la «vieja cultura» analógica y tienen mayores problemas para adaptarse a los vertiginosos cambios provocados por el desarrollo tecnológico (Prensky, 2001; CNN, 2013; Piña *et al.*, en prensa).

Cabe advertir que, adicionalmente, los jóvenes seleccionados para participar en el estudio presentan ciertas ventajas con respecto a otros jóvenes en sus respectivos países, puesto que viven en localidades cuyos indicadores de desarrollo humano (IDH) se encuentran muy por arriba del promedio en cada país. Al respecto, cabe destacar que el IDH mide el progreso conseguido por los países o estados en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: a) disfrutar de una vida larga y saludable (índice de salud), b) contar con un ingreso económico que permita tener una vida digna (índice de ingreso) y c) el acceso a la educación (índice de educación)¹.

En la tabla 1, se presenta el IDH y los correspondientes a los tres componentes de este para los tres países, los de las entidades federativas que sirven de muestra al estudio y, de manera comparativa, los de las entidades que se ubican en la parte baja de la escala de cada uno de los índices, en los países respectivos. Un primer aspecto que se observa es la diferencia que existe entre los países con respecto a la magnitud de los índices, situándose España por arriba de México y Brasil en cuanto a los niveles de bienestar de su población, en el caso de estos últimos, también se aprecia que sus índices son muy parecidos a nivel de países. (Ver tabla 1)

No obstante, un aspecto que cabe destacar es que al interior de cada país las ciudades seleccionadas para el estudio se ubican en los primeros lugares en cuanto a los índices de desarrollo, por ejemplo, entre las 27 entidades federales (26 estados federados y un Distrito Federal) en que se divide

¹ El IDH sintetiza el avance promedio de tres aspectos básicos medidos en un rango de cero a uno, en el que los valores más cercanos a uno significan un mayor desarrollo humano. Se construye a su vez por tres componentes, que también están medidos en un rango de cero a uno: a) índice de salud, mide el logro relativo de un país o un estado respecto a una norma internacional mínima, de 20 años de esperanza de vida al nacer, y una máxima, de 83.4; b) índice de ingreso, es un agregado de los ingresos laborales y no laborales de las familias ajustados a precios internacionales (dólares PPA per cápita); y c) índice de educación, incluye la esperanza educativa en niños y la escolaridad alcanzada por adultos mayores de 25 años (PNUD-México, 2020).

Brasil, Sao Paulo ocupa la tercera posición según la magnitud de su IDH, así como con respecto al subíndice de educación. En México, de entre 32 entidades federativas, la Ciudad de México ocupa la primera posición en los dos índices de manera correspondiente; y en España, de entre 19 entidades (16 comunidades y 2 ciudades autónomas), la Comunidad de Madrid ocupa la primera posición con respecto al IDH y la segunda en cuanto al subíndice educativo. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Índice de Desarrollo Humano (IDH) y sus componentes, 2018.

País*s /Estados	IDH	Pos.	I-Salud	Pos.	I-Ingreso	Pos.	I-Educación	Pos.
Total-Brasil	0.761		0.856		0.747		0.689	
Sao Paulo	0.786	3°	0.875	4°	0.774	2°	0.718	3°
Maranhão	0.706	27°	0.829	25°	0.675	25°	0.628	27°
Total-México	0.767		0.846		0.781		0.684	
Ciudad de México	0.827	1°	0.852	16°	0.804	5°	0.826	1°
Chiapas	0.692	32°	0.833	28°	0.682	31°	0.583	32°
Total-España	0.893		0.976		0.885		0.824	
Comunidad de Madrid	0.928	1°	1.002	1°	0.933	1°	0.854	2°
Ciudad Autónoma de Melilla	0.841	19°	0.941	19°	0.836	18°	0.756	18°

Fuente: Global_Data_Lab, 2020.

La importancia que tienen los datos anteriores consiste en resaltar que, en sus respectivos países, los jóvenes que participaron en el estudio se encuentran en las mejores condiciones para interactuar a través de las RR. SS., lo cual está dado en función de su edad, el ingreso económico y la educación. Es decir, por la edad son considerados como «nativos digitales»; por el ingreso tienen mayores ventajas para acceder a los medios (teléfonos celulares, computadora, internet, etc.) para interactuar con las RR. SS.; y finalmente, por tener mayores oportunidades educativas, se espera que la educación les brinde mayores herramientas intelectuales para discernir sobre el uso que pueden brindar a las RR. SS..

A continuación, el documento se divide en otros cuatro apartados, el primero corresponde al marco teórico del estudio; en el siguiente se presenta la metodología utilizada en la elaboración del trabajo en los países respectivos; posteriormente se presentan los resultados obtenidos en cada país;

y finalmente, se presentan una serie de comentarios finales que procuran brindar una visión íntegra de los principales resultados obtenidos en cada país, así como sus implicaciones en relación con el marco teórico del estudio.

2. Marco teórico

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, una de las formas de entender el concepto de ciudadano(na) es como una persona que es miembro activo de un Estado y debido a ello, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes (RAE, 2020). En concordancia, se ha dicho que el concepto de ciudadanía significa dos cosas: a) un sentido de pertenencia a una comunidad organizada; y b) un reconocimiento de la comunidad a la que se pertenece. Así, bajo el marco de esta pertenencia y este reconocimiento, es que los individuos que integran esa comunidad tienen derechos y obligaciones (Jelin, 1997; LAI, s/f).

Cabe advertir que el concepto de ciudadanía tradicionalmente se ha mantenido estrechamente ligado al derecho, especialmente al político, sirviendo para normar o regular sobre las características que deben tener los individuos para ser considerados ciudadanos y en función de ello, tener el derecho de intervenir en los asuntos del Estado y de participar directa o indirectamente en el gobierno y su administración (Lizcano, 2012; Significados.com, 2020). No obstante, el concepto de ciudadanía no puede reducirse a un conjunto de prácticas concretas puesto que está sujeto a constante transformación y cambio, como puede ser el reconocimiento de participación que anteriormente se les negaba a algunos miembros de la comunidad (niños, jóvenes, mujeres, minorías étnicas, etc.) o el reconocimiento de nuevos derechos y obligaciones anteriormente no considerados por el colectivo (Jelin, 1997; LAI, s/f).

Este aspecto cambiante en el concepto de ciudadanía es particularmente relevante desde la perspectiva de las luchas de reivindicación que se presentan en el marco del poder del Estado, dado que incluye tanto las luchas que pueden darse en el marco del Estado para que a ciertos grupos se les reconozca el derecho de participar en los asuntos del Estado (como es el caso de las mujeres o grupos minoritarios), como las luchas que pueden presentar ciertos grupos (que pueden tener el reconocimiento o no de participar en los asuntos del Estado, como es el caso de niños y jóvenes) para proponer cambios o reformas en el colectivo (Jelin, 1997; Lizcano, 2012; LAI, s/f). La

posibilidad de reclamar y salir de un plano subordinado es muy importante, pues refleja la lucha o participación que, en el marco del Estado, se establece por definir quiénes son los que deciden, la identificación de cuáles son los problemas sociales comunes y la forma cómo éstos serán abordados (Jelin, 1997; Lizcano, 2012; LAI, s/f).

A partir de lo anterior, el análisis de la información que se realiza en este trabajo parte de considerar el cruce de dos clasificaciones, la primera se sustenta en una versión modificada de las tres competencias consideradas como fundamentales para la formación y participación de las personas en la red que proponen Gros y Contreras (2006). Esta clasificación permite considerar el nivel de interacción que tienen los individuos a través de las redes sociales y otros canales tecnológicos, las cuales se refieren a: 1) la capacidad de estar informados, aspecto que tiene que ver con el uso relacionado con la búsqueda de información y la de expresar ideas a través de las redes sociales; 2) la capacidad para indagar y comunicarse, que integra la capacidad de observación, sistematización de datos, y análisis sobre la validez, veracidad y pertinencia de la información; así como a la capacidad para plantear hipótesis, identificar problemas sociales y políticos, y la de desarrollar posibles soluciones; y 3) la capacidad para participar en forma organizada y responsable, que implica la participación efectiva y organizada para incidir en el ámbito social, sea a nivel local, nacional o internacional².

Por otra parte, considerando que la participación en las redes sociales puede asumir diferentes características y objetivos, se retoma una clasificación utilizada por diversos autores (Cunill, 1991 y 1997; Villarreal 2009; Aguirre, 2012; y Serrano, 2015), para distinguir cuatro diferentes tipos de participación que pueden tener los individuos en el espacio público:

1. Social, que es la participación que se establece a través de asociaciones u organizaciones para promover los intereses de un grupo, pero sin interactuar con ninguna instancia del Estado. Ejemplo de ello, son las asociaciones escolares, agrupaciones de padres de familia, clubes deportivos, entre otros. Este tipo de participación se puede llevar a cabo, incluso, entre

² Cabe advertir que la clasificación de Gros y Contreras (2006), se retoma en forma modificada y sintética para expresar tres usos diferentes que los individuos pueden tener a través de la red: 1) la capacidad de informarse, 2) la de indagar sobre la validez de la información y comunicar ideas a través de estos medios y 3) la capacidad para realizar una participación organizada y responsable a través de las redes sociales. Esta clasificación ya ha sido utilizada en trabajos que persiguen objetivos un tanto similares (Piña et al., en prensa).

individuos que carecen del estatus de ciudadano, sea por ser menores de edad o por nacionalidad.

2. Comunitaria, es cuando los individuos se organizan para satisfacer sus necesidades o mejorar el nivel de bienestar de sus miembros. Usualmente asume la forma de acciones de autoayuda social y puede darse en comunidades étnicas, migrantes o religiosas, donde, también algunos de sus miembros pueden carecer del estatus de ciudadano. En este tipo de participación tampoco se establece relación con el Estado y en caso de darse, sólo asume el carácter de apoyo asistencial.

3. Política, este tipo de participación es la que se lleva a cabo a través de las instituciones formales y los mecanismos legales del sistema político, es decir, se refiere a acciones reguladas por el Estado. La participación en este caso tiene que ver con el involucramiento de los individuos en acciones de representación social a través de las instituciones del sistema político, como ejercer el voto, constituir partidos políticos, participar en comisiones parlamentarias, cabildos o ejercer funciones públicas, etcétera.

4. Ciudadana, se refiere a un tipo de participación que busca incidir en las políticas públicas del Estado y en su ejecución, es decir, es un tipo de participación que, a través del contacto entre los ciudadanos y el Estado, procura definir las metas colectivas, así como la forma de alcanzarlas. Participación que se puede llevar a cabo mediante la definición de propuestas, planes, programas y presupuestos de las políticas públicas.

En este sentido, mientras las dos primeras formas de participación se realizan en ausencia del Estado, las dos últimas se realizan en conjunto con el mismo. Respecto a estas últimas, Aguirre (2012) señala que puede considerarse que mientras la participación política ejerce la democracia, la ciudadana puede verse como una forma de ampliarla. Esto es así, en el sentido de que la participación ciudadana usualmente está orientada a la defensa de derechos, procedimientos y/o reformas sociales que todavía no son reconocidos e implementados por el Estado; por lo cual, es mediante la participación ciudadana que, una vez reconocidos y puedan ser ejercidos por los ciudadanos, pasan a formar parte de la participación política (Aguirre, 2012). En conclusión, apunta Aguirre (2012), la participación ciudadana genera las condiciones para que se amplíe la participación política y con ello, la democracia.

De esta forma, aunque existen diferentes propuestas para clasificar la participación ciudadana en general (Cunill, 1991 y 1997; Zicardi, 2004; Villarreal, 2009; Aguirre, 2012, Serrano, 2015) o de los jóvenes en particular (Serrano, 1999; García, Sendín y García, 2012; Perales y Escobedo, 2016; Piña

et al., en prensa), en este trabajo se optó por analizar la información compilada en este estudio mediante el esquema que se presenta en la figura 1, dado que las dos clasificaciones que integran el esquema permiten distinguir la participación de los jóvenes tanto por su nivel (información, indagación y comunicación, organización y responsabilidad), como por el tipo de participación pública (social, comunitaria, política y ciudadana) que tienen a través de las redes sociales.

Figura 1. Niveles y tipos de participación pública de los ciudadanos.



Fuente: elaboración propia a partir de Gros y Contreras, 2006; Cunill, 1991 y 1997; Villarreal 2009; Aguirre, 2012; Serrano, 2015 y Piña et al., en prensa.

3. Metodología

La técnica utilizada en los tres países para compilar la información requerida para el estudio fue la de grupos focales (España y México) y grupos de discusión (Brasil), trabajando con grupos de estudiantes que se encontraban cursando estudios de nivel medios superior o secundaria alta en sus respectivos países, es decir, en instituciones del nivel 3 y 4 de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO (UNESCO, 2013).

En Brasil se trabajó con grupos de alumnos de cinco instituciones públicas creadas en diferentes momentos como parte de las políticas de ampliación del acceso a la educación, todas ellas ubicadas en diferentes ciudades del estado de São Paulo. Tres de estas instituciones (E. E. José Augusto de Azevedo

Antunes (Santo André), E. E. Otoniel Mota (Ribeirão Preto) y E. E. Fernão Dias Paes (São Paulo-capital), representan la acción educativa estatal a principios del siglo XX orientada a ampliar la oferta de servicios educativos antes de que los eventuales destinatarios establecieran sus demandas en el espacio público (Sposito y Souza, 2014); por su parte, la escuela E. E. Antônio Vieira Campos (Sorocaba) fue creada en la década de los 80's cuando la expansión de oferta educativa respondía más directamente a las demandas de la población; y finalmente, la Escuela de Aplicación de la Universidad de São Paulo se creó estrechamente vinculada con los orígenes de la investigación educativa en el estado de São Paulo, a fines de la década de 1950 (Beisiegel, 2003).

En general, los grupos de discusión en cada institución estuvieron integrados por entre 5 y 7 alumnos, sólo en la Escuela Estatal Otoniel Mota se trabajó con dos grupos de discusión dependiendo del turno, en el matutino fueron 10 estudiantes y en la tarde 7 alumnos. En todos los casos, se procuró que los grupos estuvieran integrados por hombres y mujeres, y sus edades fluctuaron entre 16 y 18 años.

En México, se trabajó con tres grupos de jóvenes que se encontraban cursando estudios de nivel medio superior, en tres instituciones de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Cada grupo estuvo constituido por 10 estudiantes, que cursaban diferentes grados escolares, cinco hombres y cinco mujeres, en edades que oscilaban entre 15 y 19 años.

Los criterios para seleccionar a los tres grupos de estudiantes procuraron dar cuenta de cierta diversidad institucional en función de los subsistemas educativos a los que pertenecen los planteles a los que asisten los estudiantes, la ubicación geográfica de los mismos y la conformación socioeconómica de los estudiantes que asisten a ellos. De esta forma, se eligieron jóvenes que asistían a planteles públicos ubicados en diferentes zonas de la ciudad y de diferentes subsistemas de educación media superior, uno ubicado al norte (Plantel 18 del Colegio de Bachilleres, Azcapotzalco), otro al oriente (Colegio de Ciencias y Humanidades, Iztapalapa) y otro al sur (Escuela Nacional Preparatoria, Xochimilco) de la Ciudad de México.

En España, la muestra total estuvo integrada por 43 jóvenes entre 15 y 17 años, 23 fueron hombres y 20 mujeres (cabe advertir que esta distribución no es equilibrada respecto a la población general ya que en España hay un 51% de mujeres en la población general). En cuanto a las instituciones participantes, en total se consideraron cuatro centros educativos y se procuró mantener un equilibrio entre centros de titularidad pública, privada y concertada.

4. Resultados

El objetivo de este apartado consiste en analizar el tipo de participación pública que tienen tres grupos de jóvenes a través de las redes sociales y otros medios tecnológicos.

4.1. Ejes de análisis de la información

Siguiendo a Piña *et al.* (en prensa), la presentación de los resultados se realiza conforme a las tres categorías modificadas de la clasificación de Gros y Contreras (2006), por dos razones: a) porque expresan de forma gradual el nivel relacionado con el uso, compromiso y responsabilidad que asume la participación de los jóvenes en las redes sociales; y b) debido a que, tomando en cuenta la clasificación que expresa el tipo de participación pública que tienen los jóvenes en las redes sociales, sus respuestas se concentran solamente en dos de las cuatro categorías existentes en dicha clasificación: social y comunitaria.

A continuación, primero procederemos a describir el tipo de redes que utilizan los jóvenes seleccionados para el estudio; y posteriormente, se presentan los resultados tomando como base los tres niveles de participación que tienen los jóvenes de acuerdo con la clasificación de Gros y Contreras (2006).

4.2. Redes sociales

La noción de red social ha sido ampliamente utilizada en las ciencias sociales y entre sus muchas acepciones, ha sido definida como un conjunto de actores sociales vinculados por una serie de relaciones que cumplen determinadas propiedades que repercuten en las relaciones sociales que se establecen sobre los actores de la red. Estas propiedades tienen que ver con aspectos tales como el tipo e intensidad de la relación, las posiciones que ocupan los actores en ella y la accesibilidad que tiene cada uno de ellos con respecto a los demás, por ejemplo (Requena, 1989). Esto implica que las redes sociales pueden establecerse a través de diversas formas de interacción; no obstante, actualmente son identificadas principalmente como aquellas que se establecen por medios digitales o en línea (Burgueño, 2009; Ontsi, 2011). Esta es la acepción que se retoma en el estudio y a la que hacen alusión los jóvenes que participaron en el mismo. Así, en cuanto a las redes que

mencionaron con mayor frecuencia los jóvenes, son aquellas identificadas como redes sociales directas y de integración horizontal; es decir, aquellas que están dirigidas a un público general y que no tienen una temática en particular. Estas redes tienden a ser las más populares porque son las que más favorecen una libre interacción entre personas o grupos que comparten intereses comunes y en igualdad de condiciones (Burgueño, 2009; Ontsi, 2011).

4.3. Las redes sociales más populares

En relación con las redes sociales, los jóvenes brasileños nombraron especialmente a Facebook, YouTube, WhatsApp como los medios preferidos para interactuar. Instagram y Twitter fueron menos mencionados. Todos los estudiantes reconocen la importancia de Internet y usan Facebook especialmente. En algunos casos, la participación en estos espacios se presenta claramente como una marca generacional importante, lo que hace que la generación actual sea única.

En el caso de los jóvenes mexicanos, éstos manifiestan que las redes sociales que utilizan con mayor y que consideran sus «favoritas» son: Facebook, YouTube, WhatsApp, Twitter e Instagram. Si bien, también señalan conocer y usar, aunque con menor frecuencia, redes tales como: Snapchat, Blog, Wattpad, Bat Bat, Ask, Telegram, Twenti y Amino.

Por su parte, los jóvenes españoles que participaron en el estudio señalaron conocer diversas redes sociales que les posibilitan la participación social. Las más habituales son Instagram, Twitter y WhatsApp. En este caso, en contraste con los jóvenes brasileños y mexicanos, señalaron utilizar con menor frecuencia Facebook. Asimismo, otra diferencia estriba en que los jóvenes españoles señalan el uso de páginas Web, especialmente citan la página de <change.org> como una referencia que usan para firmar peticiones sociales. También identifican otras páginas Web, referidas a entidades sin fines de lucro que permiten realizar donaciones.

Cabe destacar, que estos jóvenes no sólo manifiestan conocen estos canales de interacción, sino que también de manera específica aluden a las acciones que se pueden llevar a cabo en los mismos. Incluso, muchos de ellos manifiestan el haber participado en diversas iniciativas a través de estos canales, poniendo ejemplos concretos que evidencian su conocimiento.

En perspectiva, de acuerdo con el informe de «We Are Social y Hootsuite» (2019), se puede decir que las redes sociales favoritas de los jóvenes en los tres países se encuentran entre las que resultan ser más populares

mundialmente. En el caso de los jóvenes brasileños y mexicanos resaltan el uso de Facebook, que resulta ser la red social más utilizada mundialmente, pues cuenta con cerca de 2,300 millones de usuarios. Pero, si bien, los jóvenes españoles no resaltan el uso de Facebook, sus preferencias si ubican a otras redes sociales como son Instagram, Twitter y WhatsApp, las cuales también se encuentran entre las más populares mundialmente y también resultan populares entre los jóvenes brasileños y mexicanos. Así, por ejemplo, a nivel mundial WhatsApp cuenta con 1,500 millones de usuarios, Instagram con mil millones y Twitter con 326 millones. Un contraste entre los jóvenes mexicanos y los de los otros países, es que los primeros incluyeron a YouTube también como una de sus redes preferidas, mientras que los brasileños y españoles no la mencionaron, lo cual llama la atención debido a que YouTube ocupa la segunda posición en cuanto a la magnitud de sus usuarios, pues tiene 1,900 millones de usuarios a nivel mundial.

A partir de lo anterior, se puede señalar que los jóvenes de los tres países se encuentran dentro de la tendencia mundial en cuanto al tipo de redes que utilizan.

Ahora, pasemos a analizar los niveles de participación que tienen los jóvenes a través de estas redes sociales.

4.4. Tipos de participación pública de los jóvenes en las RR. SS.

4.4.1. *Caso Sao Paulo*

- Participación orientada a la obtención de información

Los jóvenes brasileños expresan que la participación social con el fin de obtener información, activar contenido específico y poder expresarse de una manera más «libre» y «abierta» son algunos de los aspectos positivos de las redes sociales que utilizan. Asimismo, señalan que las redes sociales les permiten expresar sus propias opiniones, lo cual consideran que es difícil dentro de la familia y en las actividades escolares formales.

Varios estudiantes que informaron haber usado Internet para obtener más información dijeron que siguieron blogs específicos sobre economía, política, deportes, perros y otros temas de interés.

De esta forma, las redes sociales aparecen como un lugar importante para expresar sus opiniones sobre los hechos y el mundo que los rodea. Un lugar donde la palabra es «abierta», una «tierra sin ley», donde ... «nos guste

o no, es el lugar donde podemos hablar». Un espacio donde «cualquier cambio que desee que ocurra, incluso si en la práctica no se puede, en Internet sí puede». Asimismo, los jóvenes brasileños señalan que las redes son un lugar donde pueden obtener conocimiento e información.

- Participación orientada a la indagación y comunicación

A pesar de la importancia de las redes en los discursos, ningún estudiante tuvo un blog o participó en algún colectivo que hiciera uso de Internet. Asimismo, en términos de la participación social, los jóvenes también hacen críticas muy fuertes a las redes sociales pues consideran que en ellas es posible encontrar noticias falsas, prácticas de manipulación, perspectivas muy conservadoras y autoritarias, exposición y juicios excesivos. Los jóvenes destacan que estos aspectos negativos de las redes pueden ocasionar problemas de salud, pues perciben una asociación entre el uso de redes y la depresión, lo cual ocurre cuando a través de las redes se termina juzgando y aislando las personas, creando mucho malestar.

En una de las escuelas, algunos estudiantes evaluaron tener una perspectiva crítica de algunos blogs y páginas de Facebook. Uno de ellos expresó que dejó de seguir un blog que apreciaba mucho, cuando se dio cuenta de que tenía una perspectiva misógina, discriminando a los homosexuales y transgénero, lo cual era muy ofensivo para él, especialmente porque varios de sus amigos eran transexuales y homosexuales.

Cabe advertir que, aunque los jóvenes tienen presente Internet en sus interacciones sociales, no les parece que este sea un canal efectivo de participación, comparado, por ejemplo, con la institución escolar. Principalmente utilizan las redes para obtener información, pero todavía manifiestan preferir las reuniones cara a cara, «boca a boca», donde la red es el medio, pero no el lugar efectivo de participación. Por sus declaraciones, los jóvenes dejan en claro que más que un espacio para la participación, Internet es un «espacio de aprendizaje», o bien, un lugar para buscar información específica sobre eventos y actividades de interés.

En las redes, Facebook es el medio más utilizado, pero adicionalmente, algunos estudiantes señalaron que participan en blogs específicos, vinculados a los temas que les resultan de interés, como el caso de un estudiante que participó en un blog relacionado con su enfermedad específica. En este caso, no solo ella, sino también la madre y las hermanas participaron en el blog. Otros dijeron que frecuentaban algunos sitios y blogs para

disfrutar, pero pocos son los que participan con publicaciones propias. Al mismo tiempo, resaltan con «orgullo» las publicaciones que han realizado y que han recibido más «likes» o me gusta, concediendo a esta manifestación de los usuarios como un factor muy relevante en sus interacciones con las redes: «Me sentí así, un poco importante porque mucha gente iba a ayudar».

De esta forma, aunque los jóvenes brasileños manifiestan que siempre están conectados y tienen capacidad para discriminar la información y los sitios que les resultan de su interés, usualmente no participan en campañas, peticiones u otras formas de manifestarse a través de las redes.

- Participación orientada a la organización, asumiendo un papel responsable

Únicamente dos estudiantes declararon haber participado en campañas a través de Internet: una relacionada con la reducción de las tarifas de los autobuses por usar Internet y otra con la consulta sobre ENEM (examen nacional que permite la certificación de admisión a la educación superior); sin embargo, no manifestaron ser parte activa en la organización de dichas estrategias de protesta.

Incluso, por sus respuestas a preguntas directas sobre su participación, como puede ser una petición electrónica o en una campaña específica, no parece que su participación sea muy efectiva a través de Internet. De hecho, ellos mismos expresaron dudas sobre la efectividad de estas medidas, pues varias de sus respuestas llevan a considerarlas como limitadas para generar cambios: «Es muy difícil que suceda (...)».

Asimismo, algunos estudiantes manifestaron que, durante la ocupación de las escuelas en São Paulo, aunque algunos estudiantes usaron Facebook para debatir internamente sobre lo sucedido, su participación se limitó a un grupo cerrado. Incluso, algunos dijeron que preferían organizar manifestaciones y otras acciones «de boca en boca» y no por las redes. Solo uno de los estudiantes citó una página de Facebook; «Depresión de Santo André», donde los residentes suelen publicar los problemas de la ciudad.

La comparación entre la escuela e Internet aparece en varios momentos: «la escuela da forma a la persona y en Internet das tu opinión». En otras palabras, aunque reconoce que todo se hace en Internet hoy y que es imposible no estar dentro de él, la escuela es el espacio de capacitación más importante, el lugar donde es posible hablar cara a cara, donde se pasa una buena parte de la vida (...). Los colectivos también son espacios, aunque

menos mencionados, vistos como lugares donde es posible formarse y especialmente «abrirse, más que en Internet».

De esta forma, aunque los jóvenes brasileños parecen muy activos a través de las redes sociales, usualmente su papel se limita a recibir información, seguir páginas que responden a sus temas de interés, gustos y preferencias. Además, aunque en algunas ocasiones algunos de ellos manifiestan el haber participado en campañas o acciones de protesta a través de las redes, su papel no incluye el haber participado en la organización de estas medidas.

4.4.2. Caso Ciudad de México

- Participación orientada a la obtención de información

La *participación social* orientada a la obtención de información es el uso más común que brindan los jóvenes a las redes sociales. Los jóvenes manifiestan que es a través de las redes sociales como suelen informarse de una amplia variedad de temas, que van desde sus gustos y aficiones, hasta cuestiones sobre educación, cosas particulares de la escuela, política, sexualidad, o de una amplia variedad de cosas que, según ellos, es difícil encontrar en los libros debido a su actualidad.

Particularmente, señalan que en sitios como YouTube es posible encontrar documentales de personas que comentan sobre asuntos que resultan de su interés. Por otra parte, a través de redes como WhatsApp se informan, comunican y organizan con sus compañeros para el trabajo escolar o con asociaciones deportivas en las cuales participan. Un aspecto que resaltan es la capacidad que brindan este tipo de redes para establecer una comunicación horizontal, donde:

... todos hablan y todos escuchamos, nos ponemos de acuerdo, ... no hay un líder que diga tú haces, ... no es así la cosa.

Asimismo, indican que les gusta Instagram porque pueden informarse sobre la vida de otras personas o sobre la cultura de otros países y Twitter porque les permite conocer la opinión de personas a las que admiran. De igual forma, señalan que les agradan otras redes que les permiten interactuar con personas que comparten sus gustos e interés, como la lectura y escritura, o temas de arte.

No obstante, su papel principal en las redes sociales, usualmente se limita a subir fotos y comentar o compartir publicaciones. Al respecto, especialmente ponen énfasis en la utilización que hacen de los «memes» como una forma común de obtener o compartir información a través de estos medios.

El concepto de «memes», acuñado originalmente por Richard Dawkins (1976, citado en Muñoz, 2014; y en Pérez *et al.*, 2014), se utilizó en el ámbito cultural para referirse a una función similar a la que cubren los genes en la transmisión de los rasgos genéticos. En su caso, los memes constituyen unidades de información cultural, cuya réplica es la que permite la transmisión y difusión de la cultura.

Actualmente, sin embargo, el uso común que se ha popularizado a través de las redes sociales tiende a considerarlos como un medio para propagar o viralizar información entre los cibernautas, sea a través de imágenes, chistes o tendencias populares (Muñoz, 2014; Pérez *et al.*, 2014). Aunque esta acepción es más restringida que la original, se considera que mantiene las tres características principales de la definición planteada por Dawkins: a) son de fácil interpretación como manifestación de una cultura común, b) son numerosos y c) tienen una cierta persistencia en el tiempo (Muñoz, 2014; Pérez *et al.*, 2014). Lo cual permite que su propagación sea masiva y duradera, y uno de los medios de interacción preferidos por los jóvenes entrevistados.

Los jóvenes también expresan temores con respecto al uso de las redes sociales, pues consideran que tienen sus pros y sus contras. Por un lado, aun cuando manifiestan que facilitan la comunicación; expresan que puede ser usadas para difamar, agredir o difundir información falsa sobre una persona,

... como cuando te graban o fotografían a alguien haciendo algo fuera de lo común y después lo difunden en forma de 'meme'.

Situación que da cabida al denominado *cyberbullying*, que es definido como la agresión repetitiva contra una persona mediante dispositivos o servicios de tecnología (Aquino, 2014).

Por otra parte, en cuanto a la utilización de las redes como un medio para informarse en términos de *participación comunitaria*, los jóvenes no manifestaron ninguna actividad. En el caso de la *participación política*, aunque los jóvenes manifiestan conocer la existencia de páginas en internet del gobierno central y locales, guardan posiciones ambivalentes para justificar su falta de participación política: por un lado, señalan sentir desconfianza y falta de interés por la política y los políticos, lo cual, manifiestan, los lleva a

tener pocos conocimientos sobre este tema y, por ello, no participan; y por otro lado, asumen que debido a su edad, resulta inútil participar en política dado que los adultos, pero particularmente, los políticos, no los toman en cuenta.

De esta forma, aunque conocen la existencia de páginas y medios para participar en política a través de las redes sociales, muestran desconfianza para participar en ellos, dado que señalan que «los políticos sólo muestran lo que les conviene».

Debido a ello, su participación política se delimita a informarse a través de páginas no oficiales o videos en YouTube; o bien, comentando y compartiendo los «memes» que tratan sobre la política y los políticos a través de las redes sociales.

En cuanto a la *participación ciudadana*, los jóvenes tienden a manifestar la importancia que tiene su participación tanto en la política como en la vida de su comunidad, pues saben que, dentro de poco, ellos también formarán parte de los grupos de adultos. No obstante, señalan que, a pesar de contar con las redes sociales, actualmente están poco informados y nada organizados como para participar activamente en los acontecimientos que afectan a su comunidad. De tal manera que, aun cuando vislumbran la posibilidad de informarse y organizarse para tener una participación ciudadana activa, reconocen que simplemente no lo hacen.

- Participación orientada a la indagación y comunicación

Como se indicó anteriormente, los jóvenes señalan que no toda la información que circula en las redes sociales es fiable, por lo cual, en términos de la participación social resaltan la posibilidad que ofrecen algunas redes sociales para brindar su opinión y, dado el caso, establecer su desacuerdo con los temas que se abordan en las redes. Al respecto, tienden a valorar los «me gusta» o «likes» que reciben las publicaciones de otros o las propias, como un tipo de indicador de la confiabilidad que brindan los puntos de vista expresados a través de las redes sociales.

También reconocen la necesidad de obtener información por otros medios ajenos a las redes sociales, pues señalan que no pueden confiar en todas las personas con las que interactúan a través del celular, dado que no las conocen personalmente y no saben si es la persona que dice ser a través de las redes.

...es mejor salir y conocer y platicar en persona, [...] es una mejor convivencia que nada más estar ahí hablando por textos.

En las redes sociales, los jóvenes también indagan sobre las aplicaciones y sitios a través de los cuales pueden expresar mejor sus gustos e intereses, así como interactuar con otras personas que los comparten. De este modo, hacen búsquedas entre las aplicaciones y sitios que aborden los temas que les resultan gratificantes, que pueden ser sobre arte, poesía, escritura u otras actividades que les interesan; y en donde, algunos participan subiendo sus propias publicaciones.

En el caso de la participación comunitaria, los jóvenes resaltan la utilidad que brindan las redes para apoyar a la comunidad principalmente en hechos de violencia y delito, por ejemplo, para avisar sobre saqueos en centros comerciales, realizar denuncias sobre robos e injusticias o reportar personas desaparecidas. Si bien, consideran que la atención de estos hechos corresponde a las autoridades competentes, consideran que la atención no es inmediata como sí ocurre con las redes. Pues, en su percepción, al estar todos al pendiente de novedades a través de las redes, la información y comunicación fluye en tiempo real, o al menos, de manera más inmediata que cuando se involucra a las autoridades. En este sentido, los jóvenes perciben la necesidad de actuar ante este tipo de hechos que afectan a sus comunidades a través de las redes sociales.

En el caso de la participación política, los jóvenes no manifiestan actividades en este rubro a través de las redes sociales, lo cual se debe, probablemente, a la desconfianza que les despiertan las autoridades políticas.

Por su parte, en cuanto la participación ciudadana, en este rubro los jóvenes consideran su participación muy limitada y la restringen a un momento, cuando después del terremoto ocurrido en la Ciudad de México en 2017, decidieron participar en una encuesta ciudadana (no saben quién la realizó) aplicada a través de las redes para denunciar la falta de apoyo que los Diputados y Senadores estaban brindando a las comunidades afectadas por el siniestro. Al respecto, ponen énfasis en el éxito de esta medida y cómo, la misma obligó a los políticos a tomar cartas en el asunto. En este sentido, aunque no fue suya la iniciativa de llevar a cabo la encuesta e incluso desconocen a los responsables de ésta, valoran que su papel a través de las redes, contestando y difundiendo la encuesta, sirvió para que se diera un cambio que era necesario.

- Participación orientada a la organización, asumiendo un papel responsable

En este último rubro, los jóvenes resaltan el importante papel que tienen las redes sociales para producir cambios que beneficien a sus comunidades e incluso, para realizar cambios en sus escuelas.

Nuestra generación puede hacer el cambio sin necesidad de pelear o una guerra, sino simplemente por las redes sociales, nosotros como jóvenes nos movemos por redes sociales.

No obstante que, en este caso, sus respuestas parecen estar orientadas hacia una *participación comunitaria e incluso ciudadana*, debido el poder que conceden para realizar cambios en el ámbito social a través de las redes sociales, su participación en este rubro tiende a verse más como posibilidad que como realidad, pues aun cuando reconocen la importancia que tienen las redes sociales para organizarse y producir cambios que beneficien a su comunidad y su sociedad, asumen su falta de capacidad para organizarse y plantear iniciativas que impliquen cambios significativos en su entorno. Es decir, se asumen incapaces de llevar adelante iniciativas que implique una actitud responsable que vaya más allá de hacer grupos en las redes sociales para tratar trivialidades sobre su situación escolar, organizarse para realizar tareas escolares; o bien, indagar y establecer comunicación para satisfacer sus gustos y preferencias particulares. Asimismo, la desconfianza que sienten hacia la política y los políticos repercute en una ausencia de interacción con las instancias de gobierno a través de las redes sociales. En este rubro, por lo tanto, se denota una gran ausencia de participación por parte de los jóvenes entrevistados.

En suma, la participación a través de las redes sociales de los jóvenes entrevistados que cursan estudios de nivel medio superior en la Ciudad de México se concentra principalmente en la obtención de información bajo el tipo de participación social y comunitaria, se puede decir que son más receptores que generadores de información hacia las redes sociales. Si bien, también muestran tener una participación orientada hacia la indagación y comunicación, este tipo de participación también se concentra en los tipos de participación social y comunitaria, es decir, indagan y se comunican a través de las redes sociales principalmente para dar respuesta a los temas que resultan de su particular interés. La participación organizada y responsable bajo el tipo de participación política y ciudadana que tenga como fin

la interacción con instancias gubernamentales, en todo caso, es algo que los jóvenes que participaron no realizan; si bien, vislumbran las amplias posibilidades que tiene este tipo de participación a través de las redes sociales para transformar la vida política y social, donde ellos, incluso, expresan tener cierta ventaja, pues como manifiestan, los jóvenes se mueven actualmente a través de las redes sociales.

4.4.3. Caso Comunidad de Madrid

- Participación orientada a la obtención de información

La participación social es uno de los usos principales que brindan los jóvenes españoles a las redes sociales, las cuales también son concebidas como un medio para obtener información, reconociendo su utilidad y facilidad de uso. De esta forma, destacan especialmente su carácter informativo y su gran capacidad de difusión, vinculado con su viralidad. Así lo expresa un joven entrevistado:

Cuando te metes en la red social, normalmente ves cosas, a lo mejor, una captura del perfil de esa persona, entonces tú también lo difundes y sigue y sigue...

Asimismo, el uso de las redes sociales se delimita principalmente a la localización de los temas que les resultan de particular interés como, por ejemplo, el maltrato animal, las situaciones de emergencia relacionadas con la desaparición de personas o animales, o incluso con la participación en decisiones sobre el sistema educativo, más concretamente en relación con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)³.

Los estudiantes tienden a resaltar la utilidad de las redes sociales para obtener información, especialmente de forma casi inmediata, lo cual expresan de la siguiente manera:

Si las redes sociales no existieran yo creo que no podríamos tener tanta información de lo que está pasando en nuestro entorno.

³ Desde su promulgación en 2013, la LOMCE ha sido una ley muy debatida social y políticamente en el contexto español, debido a que promueve una serie de cambios al sistema educativo que no es compartido por todos los grupos políticos y sectores sociales, incluidos grupos estudiantiles (El País, 2017).

... lo que tienen las redes sociales es que es el ahora, está pasando ahora mismo, en este momento.

En este sentido, es relevante la diferenciación que los jóvenes realizan entre las redes sociales virtuales y otros medios de comunicación tradicionales como la televisión o los periódicos, pues consideran que las primeras permiten un conocimiento más cercano al presente y, por consiguiente, una mayor capacidad de actuación en situaciones de emergencia:

Si en ese mismo momento ves en Instagram algo que ha pasado hace dos minutos, dices «Ahora puedo cambiarlo». Pero si luego lo ves en el telediario a las 10 de la noche, no puedo hacer nada.

En perspectiva, los jóvenes españoles tienen un tipo de participación social muy activa a través de las redes sociales en cuanto medios para la obtención de información, y si bien, también manifiestan su uso como medios de información en el ámbito comunitario y político, como se verá más adelante. Tienen reservas sobre el uso de la información que las redes brindan en este sentido.

- Participación orientada a la indagación y comunicación

En términos de la participación social relacionada con la indagación y la comunicación, los jóvenes españoles expresan abiertamente sus reservas sobre el tipo de información y usos que se pueden brindar en las redes sociales, así, por ejemplo, expresan cierto escepticismo o rechazo con respecto al mal uso que se puede hacer de estos canales. Por un lado, señalan que la información valiosa se entremezcla en exceso con información de escasa relevancia. Uno de los estudiantes ejemplifica esta situación comparando la información relativa al caso de la manada con acontecimientos deportivos. Por otro lado, destacan el interés de muchas personas en internet por llamar la atención y adquirir un reconocimiento social, lo que lleva al usuario a perder el tiempo. En tercer lugar, varios estudiantes apuntan el peligro de encontrar información no fundamentada o contrastada. Por ejemplo, uno de los jóvenes afirma que:

habla gente que se cree que tiene conocimientos sin tenerlos y se crea un error social creyendo que lo que afirma esa persona es correcto, después

cuando le preguntas a un experto en dicho tema dista mucho de lo que está diciendo esa persona...

Algunos llegan incluso a calificar a las redes sociales como medios de manipulación, debido a la gran cantidad de información existente en ellas que, por el mero hecho de aparecer en una plataforma virtual, ya parece adquirir credibilidad:

Sí, te avasallan con información y como sale en una plataforma tú crees que es correcto, bueno, no crees que correcto, pero...ya sabes que está ahí...

Asimismo, hay jóvenes que encuentran obstáculos a la libertad de expresión a través del internet, pues temen sufrir algún tipo de represión por manifestarse en las redes sociales. Uno de ellos explica que este miedo aparece:

Porque queda grabado, al fin y al cabo, lo que hagas en una manifestación de tu persona, pues queda ahí, pero si lo publicas en internet queda registrado y...

Mientras que otro joven es aún más explícito y afirma que:

Hay casos en los que hoy en día, en el país en el que estamos, por publicar cosas que no debas en redes sociales puedes acabar preso, entonces la gente tampoco se moja mucho...

La opinión de los jóvenes españoles muestra una percepción dual sobre las redes sociales, mientras que algunos desconfían del mundo virtual y optan por considerar este medio como exclusivamente informativo y dirigir su participación social hacia la presencia física, otros tienden a sobrevalorar sus alcances como medio de participación social, pues algunos jóvenes tienden a considerar que el simple hecho de retuitear o compartir información, ya supone ayudar. En palabras de los jóvenes, estas dos formas de percibir a las redes sociales se expresan como:

yo prefiero que, si se ha organizado una quedada en la que se va a unir gente que está apoyando eso, entonces yo voy en persona, pues me gusta ver las cosas y ver cómo se está haciendo y si es verdad. Yo normalmente no voto por internet, redes sociales. Necesito ver qué es lo que está pasando.

En contraste, otro joven expresa:

...son un medio de divulgación muy fuerte, simplemente que tú le des a compartir un mensaje o cuelgues en tu historia foto ya estás ayudando, o sea, violencia de género, maltrato, todo eso... ya estás ayudando...

Esta última cuestión puede llamar a la reflexión, sobre si existe un riesgo en identificar y reducir la participación social de los jóvenes simplemente al hecho de compartir información o, dicho de otro modo, reducir su participación social al retuit o comportamiento virtual.

Por otra parte, en cuanto a la participación comunitaria, los jóvenes la expresan considerando a las redes sociales como una ayuda que sirve para favorecer las relaciones presenciales de apoyo a la comunidad. Por ejemplo, para organizar batidas en situaciones de emergencia, sirviendo así para movilizar a las personas de un mismo entorno a fin de solventar un problema.

Gente de mi entorno que vive a 200 metros que conozco, con una imagen de la niña motivó la batida y finalmente me enteré de que la habían encontrado por eso.

Así mismo, las consideran como un apoyo para promover campañas online que al mismo tiempo tienen un paralelismo con manifestaciones presenciales en lugares públicos, siguiendo el formato tradicional de las movilizaciones sociales, pero que encuentra en el entorno virtual un espacio propicio para la difusión rápida de la información.

De esta forma, uno de los canales más mencionado por los jóvenes es <change.org>, que es una página de internet que sirve para solicitar la solución de problemas locales, como arreglar desperfectos en el mobiliario urbano. En este sentido, encuentran en las Redes Sociales un canal de información muy valioso sobre lo que ocurre en el mundo real.

- Participación orientada a la organización, asumiendo un papel responsable

Finalmente, en lo que toca a la participación organizada asumiendo un papel responsable, se puede señalar que, aunque algunos jóvenes indican conocer la posibilidad de interactuar con las administraciones públicas locales a través de redes sociales, ven poca utilidad en ello o las perciben ineficaces. Algunos señalan haberlos utilizado para tener un tipo de participación

comunitaria al realizar alguna petición para su localidad, pero sin haber tenido los resultados esperados, aspecto que atribuyen a ser considerados como menores de edad.

... no se nos toma en serio a los jóvenes a la hora de tomar decisiones o de plantear una duda o cualquier cosa así, porque yo...el ayuntamiento de Coslada tiene un Twitter para enviar sugerencias, etc., preguntas, y estaban haciendo reformas en mí...en lo que es mi zona de casa y hay muchos problemas, todo el mundo se está quejando y yo planteo una cuestión, o una duda y no se me ha tomado en serio, no se me ha contestado.

... hay una aplicación en el móvil que te sirve para avisar al ayuntamiento de por ejemplo se ha estropeado la carretera, que ha salido una grieta, pues que puede provocar algún accidente y puedes avisarles y normalmente, por ejemplo, yo ya avisé de eso porque cerca de mi casa se hizo una grieta en la carretera y...o se podía conducir por ahí y tardaron en venir, pero vinieron al final...

Por otra parte, al categorizar la participación de los jóvenes a través de las nuevas tecnologías con el fin de promover cambios a nivel de la ciudad, se pudieron identificar seis tipos de participación.

La primera de ellas es la que se establece a través de los canales oficiales, es decir, la que se presente para la realización de algunas gestiones oficiales. Los ayuntamientos o instituciones tienen vías de comunicación oficiales, pero, aunque los jóvenes las identifican pocas veces las utilizan, pues en general, creen que son de poca utilidad. Así, aunque saben que estos medios existen, usualmente no le conceden gran importancia a este modo de participación.

...hemos pedido firmas para que hagan algo de ocio aquí, pero no hacen caso, o sea, para nada, o sea es que tampoco se preocupan.

Asimismo, señalan que la interacción que tienen con estos medios es mínima y se reduce a la realización de trámites necesarios.

Yo básicamente para hacer trámites nada más.

Tienen en Twitter las encuestas que para mí no sirven para nada.

O bien, algunos, aunque encuentran cierta utilidad a los canales oficiales, su utilidad se reduce principalmente al reporte de problemas o desperfectos que se requiere atender en su comunidad.

En mi pueblo [...] tenía la página de facebook y ahí anunciaban todo lo que hacían y dónde podías participar y si podías asistir. También tenían un blog donde podías opinar sobre el pueblo, yo qué sé, 'se ha caído una farola en la calle trébol'. Entonces, esto llegaba al ayuntamiento y al día siguiente ya la tenían arreglada.

Yo también donde vivo, [...] hay una página web donde puedes, por ejemplo, en las fiestas, elegir qué actividades quieres, que haya de música. Puedes opinar ...

El segundo tipo de participación que se pudo identificar es la que puede ser considerada como de reivindicación, las cuales se refieren principalmente a participar en convocatoria de movilizaciones, memes de concientización y recogida de firmas. En este caso, la reivindicación iría desde el mero aumento de visibilización de una situación, hasta la participación en plataformas ya muy establecidas de recogida de firmas. Al respecto, los jóvenes expresan lo siguiente:

Cuando te metes en la red social, normalmente ves cosas, a lo mejor, una captura del perfil de esa persona, entonces tú también lo difundes y sigue y sigue...

Sí. Para ir en contra de experimentar con animales siempre firmamos.

Sí, firmé por lo de la ley [...] que quieren hacer legal el testeo en animales. Firmé en contra de este Festival en China para cazar perros y matarlos.

No sé qué tanto sirva realmente una cantidad de firmas por Internet, pero si uno puede dar su granito de arena, porque lo mismo en China no se puede hacer una manifestación, así que...

Pues por ejemplo lo de Amnistía, que encarcelan a gente por estar reivindicando sus derechos, cosas así, pues a mí me molestan y firmo en los papeles estos que... y todo eso.

Al respecto, cabe resaltar que los jóvenes hacen hincapié en que las redes sociales permiten tener una participación de largo alcance, desde lo

local o desde sus hogares sienten que pueden influir hasta otros lugares y contexto, como en el caso mencionado anteriormente del maltrato animal en China.

De esta forma, también mencionan a los memes y hashtags como un modo singular de participación y difusión.

... al menos yo y supongo que mucha gente, puede dar su opinión abiertamente de todo lo que piensa. O sea, si hay hashtags, por ejemplo, ayer hubo una manifestación feminista y había mucha gente que ponía el hashtag '# noesno' y lo que hace es que haya mucho alboroto del tema y entonces yo no había visto por las noticias ni nada que había esta manifestación, me he enterado de que había. Y yo si quiero también puedo dar mi opinión sobre lo que pienso y de todo para Instagram.

Una tercera forma de participación fue clasificada como «Información, comprensión alternativa y generación de expresión», la cual alude a las manifestaciones que realizan los jóvenes en el sentido de que, a través de redes sociales, señalan conocer cosas que no saben a través de los medios de comunicación tradicionales y también a la generación de modos de comprensión y expresión alternativos.

También pasa que en la gente que particularmente ciertas redes sociales y crea ciertos grupos crea definiciones distintas de las cosas. Eso pasa un montón también.

También te enteras de cosas que en los medios no pasan.

Asesinato de mujeres, Trans, redes de trata.

No obstante, los jóvenes son conscientes de que, aunque a través de estos medios pueden acceder a información alternativa, esta puede no ser fidedigna.

Hay gente que informa mal igual.

Una cuarta forma de participación se denominó como «Debates o discusiones sobre temas de actualidad», los cuales se dan fundamentalmente a través de medios como Twitter o WhatsApp. De esta forma, la mayoría de los jóvenes reconocen que se enteran y profundizan en los temas de actualidad gracias a lo que les llega a través de las redes sociales, no tanto ya leen

noticias, radio o periódico sino aquellas que les llegan seleccionadas a través de las redes que usan normalmente.

Quando fue la toma discutí con tanta gente en Twitter.

No obstante, algunos de los jóvenes siguen prefiriendo la comunicación personal, pues consideran que la mala comprensión por las redes sociales puede llevar a debates y peleas.

Yo prefiero hablarlo en persona. Porque la discusión, ya sea por WhatsApp, por Twitter, por Instagram no sirve.

El quinto tipo de participación alude al «compromiso y respuesta social», que se refiere a la forma de sensibilizarse sobre ciertos temas y a la participación que se puede llegar a tener difundiendo u otorgándoles visibilidad. Existe, sin embargo, controversia entre los jóvenes en lo que se refiere a influir o no a través del retuiteo o divulgación de una información o manifestación de opinión, aunque algunos conceden gran poder a estas acciones para transformar el mundo social otros creen que no sirve para nada, se mantienen las posturas, aunque se divulguen, no se producen cambio de opiniones.

Sí que se puede cambiar la sociedad y más hoy en día que las redes sociales son muy importantes. Con lo que he dicho yo de <change.org> si vota bastante gente en plan hasta que llega a un punto como que hacen lo que hace la petición.

... básicamente creo que estar en casa y poner cuatro cosas en Twitter, cuatro tweets y luego no salir a la calle para hacer nada, no sirve para nada.

Finalmente, una sexta forma de participar se refiere a la «Propaganda o captación política», la cual comprendería la participación política y en el caso de procurar influir en la orientación de las políticas públicas, propiamente reflejaría una participación ciudadana. Sin embargo, los jóvenes no parecen tener una participación destacada en lo que se refiere a la política a través de las redes sociales. Aunque pueden señalar su preocupación por estos temas:

... sí que nos preocupamos por lo que sucede alrededor nuestro, aunque parece a veces que somos como pasotas o que nos preocupa mucho menos

que a los adultos; hay veces, incluso, que hay jóvenes que saben mucho más de política o de problemas sociales que muchos de los adultos que están en sus casas.

En términos generales, los jóvenes tienen poca relación con la política y los políticos, puesto que perciben que desde ambos lados existe falta de interés como para establecer una relación. Incluso, señalan que, si los políticos se interesaran por los jóvenes, podrían procurar comunicarse a través de las propias redes sociales, que es la forma de comunicarse usualmente por los jóvenes.

Es como que hagan ellos, por ejemplo, una página de Instagram donde pidan comentarios, pues ya está, nosotros entramos como nos gusta tanto la tecnología y escribimos nuestros comentarios. Una página web...

En perspectiva, también en el caso de los jóvenes españoles, se puede apreciar que su participación a través de las redes sociales se concentra principalmente en la obtención de información bajo el tipo de participación social y comunitaria. En términos de participación orientada hacia la indagación y comunicación, los jóvenes españoles son más claros al reflejar sus reservas sobre la multitud de contenidos que se presentan en las redes sociales, considerando que mucha información puede ser falsa; razón, por la cual, siguen prefiriendo los encuentros personales para asuntos que les resultan de particular interés. Asimismo, parecen conocer bastante bien los límites de las redes sociales, por lo cual, manifiestan cuidado al establecer comunicación a través de estos medios. En cuanto a la participación organizada y responsable, usualmente ésta se delimita a la participación en sitios que buscan mejoras en su entorno escolar o comunitario; o bien, en sitios donde pueden manifestar su desacuerdo a través de la firma de peticiones de reivindicación. Asimismo, de acuerdo con lo que manifiestan, raras veces establecen contacto con instancias gubernamentales y cuando lo hacen, su interacción se delimita a responder encuestas o formularios. De esta forma, aunque los jóvenes españoles resaltan el papel de las redes sociales y sus posibilidades para lograr cambios sociales, ellos personalmente juegan más un papel de usuarios, sea difundiendo o formando peticiones, que un papel activo en la organización de este tipo de cambios.

5. Comentarios finales

Como se señaló, el objetivo de este documento estuvo orientado a analizar el tipo de participación pública que tienen los jóvenes a través de las RR. SS. en tres ciudades de tres países de Iberoamérica, procurando establecer las posibles semejanzas y diferencias que existen entre los tres países. Al respecto, se pudieron encontrar más similitudes que diferencias, dado que en los tres países la forma de participación pública que establecen los jóvenes a través de las redes sociales principalmente se orienta a obtener información. Asimismo, aunque menor, también tienen una activa participación en términos de la indagación y la comunicación, dado que, principalmente los jóvenes españoles, manifiestan tener reservas sobre la veracidad de la información y los contenidos que se presentan a través de las redes sociales, por lo cual, manifiestan tener cuidado en relación con el tipo de sitios que visitan y las comunicaciones que llegan a establecer a través de estos medios. Del mismo modo, los jóvenes de São Paulo, a pesar de valorar las redes, también expresaron críticas considerando, tener en cuenta, además de las noticias falsas, las prácticas de manipulación y las perspectivas muy conservadoras y autoritarias, la exposición y juicios excesivos presentes en las redes, además de destacar la posibilidad de que surjan problemas de salud mental en el uso de redes.

En relación con una participación más activa vinculada a las problemáticas que les aquejan, en los tres países los jóvenes reducen esta participación a dar respuesta a problemas sociales o comunitarios, muy vinculados a sus problemas escolares o bien, con desperfectos y aspectos delictivos en sus respectivas comunidades.

Por su parte, en relación con la participación política y ciudadana, ésta usualmente se reduce a la obtención de información y el llenado de formularios a través de sitios oficiales, pero, generalmente los jóvenes manifiestan su desconfianza sobre estos sitios y llegan a considerarlos poco eficaces. Asimismo, expresan una visión negativa de la política y los políticos, siendo que respecto a estos temas reducen su participación al retuiteo o la firma de peticiones que, como se señala en el caso español, tiene mucho que ver con una forma de reivindicación. Esta visión negativa de la política y los políticos también surge porque los jóvenes consideran que por su edad se les presta poca atención; por lo cual, consideran que sus comentarios no son tomados en cuenta.

Finalmente, cabe destacar que, en los tres países, los jóvenes reconocen a las redes sociales como su medio preferido de participación social y usualmente le conceden un alto valor en términos del poder que puedan llegar a tener para transformar los aspectos sociales. No obstante, se asumen más como usuarios que como protagonistas de estos medios, razón por la cual, la participación organizada y responsable de los jóvenes a través de estos medios está ausente. Reconocen la importancia de las redes sin devaluar los espacios de reunión, las relaciones cara a cara. La red social se convierte en un medio, pero no el lugar más efectivo para su participación.

En términos teóricos, se asume que el esquema propuesto para analizar la información tomando como base las clasificaciones de Gros y Contreras (2006) y la correspondiente a los ámbitos de participación donde se retomaron a diversos autores (Cunill, 1991 y 1997; Villarreal 2009; Aguirre, 2012; y Serrano, 2015), fue de bastante utilidad para diferenciar los ámbitos de participación y los niveles de compromiso que pueden asumir los jóvenes a través de las redes sociales.

Es importante señalar que la información analizada en este trabajo deriva de una investigación de mayor alcance que permitió obtener datos relevantes, aunque de comparabilidad limitada, sobre el uso que hacen los jóvenes de las redes sociales. Razón por la cual, se recomienda seguir explorando la utilidad que puede brindar este esquema de análisis procurando una mayor comparabilidad en los procedimientos seguidos en los países participantes.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre S., J. F. (2012). *La participación ciudadana y las redes sociales*. Ensayo con Mención Honorífica en el Décimo Tercer Certamen de Ensayo Político, convocado por la Comisión Estatal Electoral de Nuevo León, México. <https://www.ceenl.mx/educacion/certamen_ensayo/XIIICDEP_MH_Laparticipacion.pdf>.
- Aquino L., R. (2014). Cyberculling: acoso utilizando medios electrónicos. *Revista Digital Universitaria*, 15(1), pp. 1-8. <<http://www.revista.unam.mx/vol.15/num1/art04/art04.pdf>>.
- Beisiegel, C. (2003). *Estado & Educação Popular*. Brasil: Liber Livro.
- Burgueño, P. F. (2009). Clasificación de redes sociales. (Blog: Pablo F. Burgueño). <<https://www.pablofb.com/2009/03/clasificacion-de-redes-sociales/>>.

- CNN (2013). Nativos digitales: ¿Quiénes son y qué significa? <<https://cnnespanol.cnn.com/2013/01/25/nativos-digitales-quienes-son-y-que-significa/>>.
- Cunill G., N. (1991). *Participación ciudadana: dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos*. Venezuela: CLAD.
- Cunill G., N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*. Venezuela: CLAD y Nueva Sociedad.
- El País. (2017). LOMCE: La cronología de una ley educativa contestada en las calles, las aulas y los parlamentos. España: El País, 9 de marzo de 2017. <https://elpais.com/politica/2017/03/09/actualidad/1489051432_278376.html>.
- García, A. Sendín, J. y García, B. (2012). Usos de Internet y de redes sociales entre los adolescentes en España. *Sphera Pública*, 12, pp. 83-10.
- Global_Data_Lab (2020). Subnational Human Development Index. Institute for Management Research, Radboud University. <https://globaldatalab.org/shdi/shdi/?interpolation=0&extrapolation=0&nearest_real=0>.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 103-125. <<http://www.redalyc.org/pdf/800/80004207.pdf>>.
- Instituto de Estudios Latinoamericanos (LAI). (s/f). *Ciudadanía*. LAI, Universidad Libre de Berlín. <https://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/je_ciudadania/contexto/index.html>.
- Jelin, E. (1997) Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina. *Ágora. Cuadernos de estudios políticos*, 3(7), pp. 189-214.
- Lizcano F., F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis Revista Latinoamericana*, 32, pp. 1-29.
- Muñoz V., C. (2014). *El meme como evolución de los medios de expresión social*. Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial. Mención en Administración. <<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/129749/EI%20meme%20como%20evoluci%C3%B3n%20de%20los%20medios%20de%20expresi%C3%B3n%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la SI (ONTSI). (2011). *Las redes sociales en internet*. <https://www.ontsi.red.es/ontsi/sites/ontsi/files/redes_sociales-documento_0.pdf>.

- Perales M., F. de J. Escobedo C., M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), pp. 69-81. <<http://www.redalyc.org/pdf/155/15543298005.pdf>>.
- Pérez S., G.; Aguilar E., A.; y Guillermo A., M. E. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27(75), pp. 79-100. <<http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v27n75/v27n75a5.pdf>>.
- Piña O., J. M.; Pérez-Castro, J.; y García R., J. (en prensa). La participación ciudadana de los jóvenes a través de los medios alternativos. Artículo que será publicado como capítulo de libro en: *Anuario de la Asociación Mexicana de Investigaciones de Comunicación, A. C. (AMIC)*.
- PNUD-México. (2020). *Desarrollo Humano*. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/povertyreduction/in_depth/desarrollo-humano.html>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6.
- Real Academia Española. (2010). *Diccionario de la Real Academia Española*. En línea. <<https://dle.rae.es/ciudadano?m=form>>.
- Requena S., F. (1989). El concepto de red social. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 48, pp. 137-152. <http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_048_08.pdf>.
- Serrano R., A. (2015). La participación ciudadana en México. *Estudios Políticos*, 9(34), pp. 93-116.
- Serrano, J. (1999). *Joves i participació a Catalunya*. Barcelona: Secretaria General de Joventut.
- Significados.com. (2020). *Ciudadanía*. <<https://www.significados.com/ciudadania/>>.
- Sposito, M. P. y Souza, R. (2014). Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In N. Krawczyk, Nora (Org.), *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional* (pp. 33-62). São Paulo: Cortez.
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal, Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Villarreal, M. M. T. (2009). *Participación ciudadana y políticas públicas*. Ensayo con segundo lugar en el Décimo Certamen de Ensayo Político, convocado por la Comisión Estatal Electoral de Nuevo León, México.

<http://web.cee-nl.org.mx/educacion/certamen_ensayo/decimo/MariaTeresaVillarrealMartinez.pdf>.

We Are Social and Hootsuite's. (2019). *Global Digital 2019 reports*. <<https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>>.

Ziccardi, A. (2004). Espacios e instrumentos de participación ciudadana para las políticas sociales del ámbito local. En A. Ziccardi (Coord.), *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local* (pp. 245-271). México: UAM-Instituto de Investigaciones Sociales, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, Instituto Nacional de Desarrollo Social.

CAPÍTULO 5

LOS CAMBIOS EN LAS EXPERIENCIAS PARTICIPATIVAS EN EL TRÁNSITO DE LA INFANCIA A LA ADOLESCENCIA. LAS VOCES DE CHICOS Y CHICAS DE BARCELONA, BUENOS AIRES Y CIUDAD DE MÉXICO

*Ana M. Novella **

*Pedro Núñez ***

*Jesús García Reyes ****

** Universitat de Barcelona*

*** Universidad de Buenos Aires*

**** Universidad Nacional Autónoma de México*

1. Introducción

A lo largo de las distintas etapas del ciclo de vida las instituciones cumplen un rol central en la producción social de aquello que se entiende por infancia, adolescencia y juventud. La escuela secundaria históricamente adquirió un sentido como instancia de transición, en tanto un puente entre una etapa y otra de la vida. Fue la imagen de la transición hacia el trabajo, del paso a la vida adulta, el lugar

de aprendizaje de los saberes socialmente productivos para el acceso a los estudios superiores. Esta matriz tenía un signo excluyente, en tanto seleccionaba de manera explícita o implícita a través de un conjunto de prácticas institucionalizadas que establecían desigualdades entre quienes se adaptaban a la temporalidad, modos de comportamiento y formas de transmitir el conocimiento legitimadas y quienes desarrollaban otro tipo de trayectorias.

En las últimas décadas, persisten algunas de estas dificultades, así como de los sentidos otorgados socialmente al nivel secundario, pero se combina con expresiones de nuevo signo, a partir de la extensión de los años de escolarización considerados obligatorios y la incorporación en las leyes educativas de la obligatoriedad del nivel¹.

En este capítulo se presentan algunas reflexiones sobre los cambios en las experiencias de participación que identifican los chicos y chicas en la transición de la infancia a la adolescencia. Las aportaciones que se hacen vienen del análisis de las voces de 13 grupos de discusión con jóvenes entre 15 y 17 años de las ciudades de Barcelona (6), Buenos Aires (4) y Ciudad de México (3). El capítulo está organizado en tres apartados. En el primero se centra el marco de referencia desde donde analizar la representación social de la infancia, su transición a la adolescencia y la escuela secundaria como instancia de tensión entre la temporalidad escolar y los ritmos juveniles. En el segundo, para cada una de las ciudades se interpretan las aportaciones de los estudiantes en los grupos de discusión alrededor de su visión sobre los cambios en las experiencias de participación en el nivel secundario. Y en tercer apartado, donde se identifican algunas similitudes y diferencias entre las tres ciudades analizadas.

¹ Aproximadamente la mitad de los países de la región latinoamericana consideran obligatorio los dos ciclos del nivel secundario (básico o inferior) y el superior u orientado de acuerdo con la denominación. En Argentina y México es obligatorio el ciclo completo, en el primer país desde la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206/2006 mientras que en el segundo la más reciente promulgación en el Modelo Educativo del 2016. Por su parte en la mayoría de los países de la Unión Europea, la enseñanza obligatoria es hasta los 16, incluso hasta los 18 como es el caso de Bélgica. En España en concreto, la Educación Secundaria comprende la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años), el Bachillerato (16-18 años) y la Formación Profesional (de grado medio y grado superior).

2. Marco de referencia: la escuela secundaria como etapa de transición y reconocimiento

La reflexión sobre el tiempo que adolescentes y jóvenes viven en la escuela secundaria implica abordar, al menos, tres cuestiones: la representación social sobre la infancia –entendida como punto de partida y como aquello que se precisa dejar atrás en el proceso de construcción de autonomía que implica el nivel medio, complejizar el estudio de la transición de la niñez a la adolescencia en pos de lo que se entiende por condición juvenil y repensar el lugar de la misma institución escolar considerada como etapa clave en dicha transición. Se trata entonces de observar cómo se anudan e interrelacionan estos aspectos en un momento clave del ciclo de vida que ocurre, además, en una instancia central del proceso de socialización que ha reconfigurado sus sentidos ante el incremento de su matrícula.

Alrededor de la infancia se ha forjado un fuerte sentimiento y un posicionamiento desde donde se le asigna una inferioridad fundamentada en una imagen de los «todavía no», los «futuros ciudadanos», los «no capaces», los «semiciudadanos», que ha llevado a limitar su implicación en las tomas de decisiones públicas y privadas y a considerar que ya llegará su momento, siempre y cuando se les forme para llegar ser ciudadanos (Ramírez y Contreras, 2014; Novella, Agud, Llena y Trilla, 2013).

La infancia ha sido, y sigue siendo, uno de los colectivos excluidos e invisibilizados en la práctica de la ciudadanía, al igual que otros que a lo largo de diferentes momentos históricos y en distintas latitudes fueron vistos como dependientes. Las resistencias al reconocimiento de la infancia como ciudadanos se anclan en la comparativa con los adultos, su edad y sus bajas potencialidades en el desarrollo de responsabilidades sociales. Construir su representación en torno a la edad y a su inocencia ha supuesto un lastre desde el cual se les ha denegado su capacidad política y social (Ramiro y Alemán, 2016), al tiempo que su ciudadanía se limita a ser habitante y sujeto de derechos, pero no con capacidades.

Liebel (2015) apuesta por reconocer las capacidades de los niños como «diferentemente iguales» a las de los adultos y por respetarlas y otorgarles el mismo valor e importancia en la sociedad. Es decir, los niños son lo que son y a partir de aquí su participación tiene sentido. Para tomar parte, los niños no han de ser como los adultos: pueden participar desde su saber y desde el saber hacer que poseen, que tiene valor en sí mismo. Incluso, postula el autor, las capacidades especiales de los niños, al articularse de

forma colectiva, pueden llegar a convertirse en fuerza impulsora de cambios y transformaciones sociales (Gaitán y Liebel, 2011; Liebel y Martínez, 2009).

Marshall (1997) concibe la ciudadanía como «un estatus que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen este estatus son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica» (p. 812). Esta definición tradicional, aparentemente, facilitaría la inclusión de la infancia en la ciudadanía desde la concepción de derecho, pero el mismo Marshall y Bottomore (1998) entiende que el niño está en proceso de formación y de adquisición de capacidades y madurez para ser un futuro ciudadano. En esta perspectiva de la ciudadanía como un conjunto de leyes y comportamientos que deben aprenderse, el sistema educativo cumplió un rol central en nuestros países, erigiéndose como la institución responsable no ya de preparar para el futuro sino también de brindar las herramientas consideradas más adecuadas que aseguren la incorporación de ciertos valores acordes a la vida en común. En la práctica esto implicó que la infancia ha estado, y sigue estando, sobreprotegida y sobre ella se actúa con un elevado paternalismo que le dificulta actuar con cierta autonomía y libertad. Este mismo hecho retroalimenta y justifica el posicionamiento de sobreprotección. De hecho, según afirman Ramiro y Alemán (2016), para T.H. Marshall y el paradigma de ciudadanía moderno de Turner, los niños son solo ciudadanos potenciales que, por medio de sus derechos sociales –fundamentalmente, la educación pública–, llegarán a ser adultos y ciudadanos con plenos derechos y obligaciones (p. 172).

La representación de la infancia empieza a dar un giro considerable respecto del lugar político que ocupa dentro de la sociedad a raíz la aprobación de la Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de la Infancia (CDN). Es el primer documento en que queda reconocido el derecho del niño a ser escuchado (art. 12). De alguna forma, por primera vez, en la CDN los niños son representados como actores sociales, sujetos de derecho y ciudadanos activos. Estos avances legislativos tensionan las prácticas educativas, que muchas veces colocan a niños, niñas y adolescentes en un lugar de sujetos en formación y no como ciudadanos.

Por supuesto que este proceso no es lineal ni ocurre en todas las instituciones por igual (mucho menos en las distintas ciudades consideradas por este estudio). El lugar que ocupen niños/niñas y adolescentes implica diferentes maneras de caracterizar a la condición juvenil y su relación con un orden social cambiante con su tiempo y espacio, así como también con la relación con los distintos grupos sociales. Si bien parte de la bibliografía

refiere a los estudiantes del nivel secundario desde su condición de adolescentes, considerando que atraviesan una etapa de tránsito entre la niñez y la adultez, en el proyecto de investigación se opta por problematizar sobre esta noción, pensando en categorías que permiten contemplarla como una condición particular, relevante y valorada como una instancia particular. De allí que se decide hablar de condición juvenil, haciendo hincapié tanto en las diferentes formas de transitar por la escuela secundaria como dando cuenta de diferencias en sus biografías. De esta forma, se explora en la experiencia de los distintos grupos de estudiantes de escuelas secundarias de las ciudades consideradas para caracterizar este proceso mediante su idea de participación y la forma de concebirse como ciudadanos.

La diferencia más importante entre la pubertad y la fase juvenil es que la primera está determinada por un enfoque biológico temporal y la segunda se ve expresada de manera decisiva y fundamental por factores sociales (Bourdieu, 2002). El enfoque de transición, desde la sociología de la juventud se refiere al carácter dinámico y relacional de la experiencia de ser joven en las sociedades actuales (Sepúlveda, 2013). De modo que el tema de los jóvenes puede resultar bastante complejo, por la dificultad para conceptualizar el término de juventud, porque se busca ir más allá de la dimensión cronológica (Monsiváis, 2002). Bourdieu (2002) definía a la juventud como un concepto que remite a una construcción social que evidencia la condición sociohistórica de un tiempo determinado. Es decir, «la juventud se inicia con la capacidad del individuo para reproducir a la especie humana y termina cuando adquiere la capacidad para reproducir a la sociedad» (Brito, 1998, p. 4).

Un elemento característico para comprender el mundo juvenil es su relación con las instituciones sociales, quienes los condicionan y los tratan de forma particular (Wyn y White, 1997). La gente joven no solamente se relaciona con la edad, sino con los procesos institucionalizados, y es sometida a la legitimación cultural, de acuerdo, a un contexto histórico.

Melucci (2001), menciona que el transcurso de la vida se distinguen tres principios: en primer lugar, el proceso de pluralización de identidades –el cual se retomará en los próximos apartados ya que permite referir a distintas formas de construcción de la ciudadanía y no ya atada a una única manera-, segundo, el debilitamiento de las condiciones materiales por la construcción de nuevas experiencias, incrementando aquellas de tipo simbólico y de carácter transversal; y por último, el ensanchamiento del horizonte de lo posible, es decir, dar cuenta de la trayectoria biográfica de los jóvenes acerca de su bús-

queda o exploración sin un fin preciso. Las nuevas generaciones buscan una mayor realización personal, basado en la experiencia vivencial a través de las acciones que, en la conformación de patrimonios materiales, de modo, que la realización se basa en la creación de nuevas identidades cimentadas en los conflictos cotidianos y en las oportunidades para solucionarlos a su manera.

Los jóvenes en la actualidad son un grupo social diferenciado con particularidades y especificaciones, propias de cada región, de cada sociedad y en cada intersticio de ella (Poggi et al, 2011). Por tanto, la visión del pasado en que se les había caracterizado por la imposición de normativas y la disciplina institucional, a través de un régimen adulto (Vásquez, 2013). Ha quedado obsoleta, ahora se enfatiza una nueva forma de adultez, caracterizada por la incertidumbre e imprevisibilidad ante los conflictos que este sector de la población enfrenta en términos institucionales, de su bienestar personal, educación, seguridad social, las relaciones con sus semejantes y con los adultos, y sus oportunidades para el desarrollo, han generado una actitud de desconfianza e incluso de rechazo de los jóvenes hacia una sociedad que los excluye y que, a su vez los ve de manera ambivalente, con altas expectativas sobre lo que pueden lograr, pero, al mismo tiempo, con temor de sus posibles excesos (Rodríguez, 2001).

La visión psicológica de tipo progresiva, asociada con un ciclo de vida que definía la condición de madurez en la función con la certeza de estar en ese mundo, cambio en el sentido de estar en el mundo, es decir, la heterogeneidad y la flexibilidad actual permite una experiencia individual de llegada al mundo adulto (Wyn y Dwyer, 2000).

Una experiencia de vida se da en las instituciones escolares es a través de los procesos de convivencia en la Escuela (Núñez, 2016). El curso de vida es esencialmente lineal, organizado sobre la base de una secuencia formal y relacionada con etapas estandarizadas que son propias de la edad, como es el ingreso, permanencia y salida de la institución, en donde, se convive con personas de las mismas edades y contextos semejantes.

Las relaciones y las redes sociales contribuyen a enmarcar las biografías individuales, dando como resultado a vidas vinculadas. Las acciones son determinadas y son influenciadas entre sus contemporáneos, a lo que se denomina efecto de onda, a las relaciones que se cruzan con la propia temporalidad del ciclo de la vida de los grupos de jóvenes. Estás son cambiantes de acuerdo con la interdependencia de la perspectiva del curso de vida, y son en función del grupo y la temporalidad. Por último, la agencia es la capacidad de intervenir en la toma de decisiones, de actuar para alcanzar una meta,

modificar un destino, transitar a un objetivo, pero se encuentra determinada por las condiciones y la estructura social que enmarque el contexto en que se encuentran.

En este sentido, se conceptualizan qué sentidos y configuraciones se presentan en lo que solemos denominar escuela secundaria. Una de las primeras cuestiones se refiere a pensar el espacio escolar como una instancia de incertidumbre y combinación de temporalidades. Es decir, las transiciones ya no ocurren de manera lineal, sino que tienen lugar distintas biografías que se articulan de manera diversa con los tiempos contemplados por las instituciones educativas. Como es sabido la institución escolar supone una estrecha relación entre la asignación de un tiempo y espacio –como el escolar– y el sometimiento a la disciplina del calendario escolar (Escolano Benito, 2000). Ahora bien, a pesar de la expansión de los años de escolarización no existen cambios significativos en aquello que se conoce como gramática escolar, en elementos como la organización de los estudiantes en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la clasificación de los saberes y el otorgamiento de las certificaciones que sirven para validar lo que allí se aprende. Aun así, es factible señalar que existen tensiones reflejadas en los diferentes modos de transitar esa temporalidad.

Un aspecto clave en el cual se reflejan dichas tensiones es constatable en la distancia existente entre los modos digitales de experimentar la temporalidad por parte de los jóvenes y el tiempo analógico o mecánico propio del espacio educativo (Feixa, 2010). Sin embargo, es plausible enfatizar en que así como resulta necesario prestar atención a cierta tensión entre la lógica de la gramática escolar de carácter analógico y otra tecnológica de signo digital (Welschinger, 2017), resulta necesario reivindicar la presencia de una constelación heterogénea de temporalidades (Dussel, 2017), donde persisten artefactos escolares más clásicos que se actualizan (un instrumento musical, la pizarra) junto a teléfonos móviles o netbooks en el desafío de combinar lo analógico y lo digital.

Esta cuestión nos lleva a la discusión sobre los sentidos que adquiere la misma noción de transición. Tal como sostienen Dubet y Martuccelli (1998), en sus experiencias escolares los estudiantes se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional, los principios de justicia se diversifican, la reciprocidad adquiere mayor importancia que la ley, se enfrentan a distintos métodos, perspectivas, modos de trabajar ante las cuales desarrollan un instrumentalismo escolar que les permite una gestión racional del tiempo.

Los procesos de masificación del nivel generaron una serie de cambios, algunos de mayor velocidad que otros, que ocurren de manera concomitante a mutaciones en las formas de transitar las distintas etapas de la vida. Años atrás la exigencia de atravesar la escolarización era vivida como parte de una transición a la vida adulta, como una etapa de la vida que se vinculaba secuencialmente con otra, sin discontinuidades. Esta conceptualización no prestaba atención a los distintos itinerarios, a la situación de muchos jóvenes que combinan estudio y trabajo, cuidan a hermanos/as, realizan distintos tipos de actividades domésticas, son padres o madres, entre otras cuestiones.

En los últimos años, distintas investigaciones aportaron nuevas miradas y problematizaciones. En un mundo de mayores incertidumbres y con mutaciones institucionales, las trayectorias son reversibles y adquieren formas laberínticas (Machado Pais, 2007), sin la linealidad que se suponía antaño. La escuela secundaria, se convierte, para muchos jóvenes, en una etapa «ordenadora» de la vida, pero también –y quizás este sentido tenga una ponderación mayor– en un buen lugar para estar (Dussel, Nuñez y Brito, 2007). Asimismo, se ponen en juego otros sentidos sobre el tiempo escolar, se revalorizan unos aprendizajes sobre otros o cobran relevancia dimensiones como la sociabilidad, el encuentro con otros, la convivencia, el conocimiento de sus derechos.

3. Análisis de casos. Las voces de los adolescentes

En este apartado, se presentan los principales resultados de las aportaciones de los chicos y las chicas ante la cuestión planteada en los diferentes grupos de discusión: «¿Vuestras experiencias participativas han cambiado en el tránsito de la infancia a la adolescencia? ¿En qué han cambiado?». Los resultados se van a describir organizados por cada uno de los casos. Entendiendo por caso, las aportaciones de diferentes grupos de adolescentes que estudian secundaria en una misma ciudad y que aceptaron debatir sobre su idea de participación y los cambios que había en las formas de participar entre la infancia y la adolescencia. Así tenemos, las aportaciones de adolescentes de la ciudad de Barcelona (España), Buenos Aires (Argentina) y Ciudad de México (México).

3.1. Caso 1. Análisis de las Voces de los adolescentes de la ciudad de Barcelona, España

En los grupos de discusión realizados en la ciudad de Barcelona, los adolescentes apuntaban como la participación en el instituto es baja y la califican como aburrida. Hay un elevado grado de coincidencia entre los seis centros en relación de que la «gente» no suele participar debido a que las propuestas que reciben no son de su interés, motivación y no les gustan. Las propuestas participativas son externas a los adolescentes, están organizadas por los docentes y/o profesionales externos al centro con fines formativos. Ellos y ellas son meros receptores y consumidores de estas iniciativas que se piensan para ellos, pero sin ellos. Se describen como poco proactivos y que anteponen otros intereses, pero están dispuestos a implicarse en las propuestas que les hacen. También, manifiestan que si la actividad es promovida por el instituto les cuesta más participar, aunque acaban haciéndolo. El hecho que la propuesta se desarrolle en el instituto condiciona, les hace estar un poco resistentes y expectantes. La participación en el centro está vinculada en los espacios de aprendizaje curricular en función de la asignatura y en espacios reconocidos para participar como son los delegados, el consejo de delegados y/o el consejo escolar. Los participantes reconocen que son muy poco proactivos en liderar procesos de participación, limitándose a dar su opinión en espacios de debate o análisis de cuestiones que les preocupan, convocar y seguir huelgas.

Pues aquí en el instituto hay el Consejo Escolar y todo eso, tienes más responsabilidad. Piden la opinión de la clase y todo eso, antes no lo hacían, antes cuando eras pequeño no te preguntaban nada. Tampoco sabías nada.

En lo que se refiere al espacio escolar, admiten que cuanto más mayores, más se amplían los espacios de participación. Esto lo expresa tanto el estudiantado de Secundaria en relación con el de Educación Primaria, y el estudiantado de Bachillerato en relación con el de la Secundaria obligatoria. Ello se debe, según dicen, a que ahora les piden más la opinión, mientras que cuando eran más pequeños/as no lo hacían. Sienten que son más preguntados y reconocen que dentro del instituto pueden incorporar temas alrededor de los cuales debatir. Además, se les ofrecen más oportunidades para participar. Oportunidades de participación que inciden más en su entorno, describiendo las que se dan dentro de la etapa de la niñez como de «pintar y colorear».

Pues ha ido evolucionando también mediante la información y las actividades que nos proponían porque a Primaria mucho voluntariado tampoco se puede hacer, pero por ejemplo a la ESO o al Bachillerato sí que se hacen cosas, por lo tanto, cuánto más posibilidades tienes, más participas.

Este aspecto de la edad se ve reflejado en la participación en el núcleo familiar. A medida que se hacen mayores, se incrementan sus responsabilidades, lo que un chico expresa como «tener cargos diferentes». Por un lado, adquieren más autonomía y, por otro, deben ayudar más en las tareas del hogar.

G2: Te hacen comprar.

G3: Te mandan hacer la compra...

B3: Con el carrito ahí.

G6: Antes solo ibas a por el pan.

B2: Tienes cargos diferentes. Ahora tienes que hacer prácticamente lo que hace tu madre.

En el entorno de la ciudad afirman que no tienen demasiadas oportunidades de participar porque son menores de edad. En algunos casos también han reconocido que a medida que han ido creciendo, ha disminuido su espíritu solidario.

G3: No, porque todavía no somos mayores de edad y no consideran que nuestra opinión sea como válida porque no tenemos la mayoría de edad.

G2: Cuando quieren somos mayores y cuando no, no.

Entre los aspectos que han cambiado en la etapa de su niñez y ahora en su adolescencia, se pueden destacar que hacen referencia a tres posibles cambios.

- *El peso que tiene la relación con los pares.* La participación depende de la relación con los iguales y si tienes confianza dentro del grupo, si eres aceptado. En la etapa de la niñez las relaciones dentro del grupo son más cercanas y horizontales, se caracterizan por un mayor clima de reconocimiento, de igualdad y aceptación del otro. En cambio, en la etapa de la adolescencia hay una mayor presión por lo que dirán, las relaciones no son tan horizontales y los liderazgos dentro de los grupos influyen en la predisposición y forma de participar.

Yo creo que también tu participación durante tu vida está muy marcada por el que te vaya pasando durante la vida. Por ejemplo, si tú en el cole no pasabas muy bien y estabas como un poco apartado de todo el mundo como que te costaba más participar, entonces si llegas a otro cole, haces amigos y te aceptan como uno más, como un compañero y como un amigo pues entonces participar para ti es mucho más fácil.

- *La edad te da más conocimientos y capacidades para participar.* Otro aspecto importante son las diferencias en la manera de participar dependiendo de la edad. Según las y los adolescentes consultados, a medida que se tienen más años, se gana en conocimientos, entendimiento y capacidad de participar dando la opinión, manifestándose, haciendo acciones solidarias...

B3: Porque eres más mayor y tienes más argumentos.

G4: Sí, más conocimiento.

G3: Porque antes... De tu entorno, del que decías, hablabas... [porque antes] muchas veces no te dabas cuenta de lo que decías. O sea, ahora sabes si aquello que estás diciendo es razonable o no.

G4: Y te hacen participar más, digamos, porque te ven como más maduro... entonces tienes como más... la gente te ve más para participar que cuando eres un niño pequeño, que te dicen «calla», bueno no así, pero...

- El incremento de responsabilidades. De alguna forma ponen en valor que en la adolescencia la participación va vinculada a una exigencia de responsabilidades, como claramente han descrito en el espacio de las relaciones con la familia. Donde confían en ellos para hacer más cosas.

En el caso de la escuela, también se da este incremento, pero tiene que ver con que la participación tenga más vinculación e incidencia en su entorno.

- *El tiempo de juego, de relación ociosa.* Los espacios de participación se transforman de la infancia a la adolescencia en relación con el juego. La participación mediante el juego en el espacio público disminuye. Esto lo atribuyen, por un lado, a que cuando eran pequeñas/os, jugaban menos con videojuegos y, por lo tanto, salían más a la calle a jugar. Ahora, en la etapa de la adolescencia, o bien juegan con videojuegos en casa o bien salen a la calle a charlar o a «estar por ahí», pero no a jugar, puesto que les daría vergüenza que les vieran jugando en público, aunque fuera practicando un deporte como el fútbol.

Aparte de esto de pequeños también, o sea, como todo el mundo tiene móvil y tiene muchas distracciones, pero de pequeños no estaba tan desarrollado esto y no teníamos ni play ni nada para jugar, en vez de estar en casa salíamos a la calle, al patio a jugar a fútbol o cualquier cosa de estas y participábamos mucho más así.

3.2. Caso 2. Análisis de las Voces de los adolescentes de la ciudad de Buenos Aires, Argentina

En relación con los cambios en las formas de participar de la infancia a la adolescencia, en los grupos de discusión realizados en la Ciudad de Buenos Aires se identifica que para los jóvenes, la escuela secundaria es también un espacio de intercambio permanente de posturas, visiones y formas de ver el mundo: la relación con los pares, con las autoridades, con los docentes e incluso con las familias se vuelve compleja porque implica una mayor interiorización en los asuntos vinculados con lo educativo pero también con la vida pública, con el entorno social fuera de la institución.

A partir del análisis es posible hallar dos aspectos principales: por un lado, el reconocimiento de una ruptura al pasar de una etapa a otra (un nivel a otro) y por otro el reconocimiento de espacios de participación de mayor autonomía, tanto de su socialización familiar como de otros referentes adultos.

Los estudiantes reconocen, a grandes rasgos, dos grandes rupturas: la primera en el paso del nivel primario al secundario; la segunda al interior mismo de la escuela media entre los primeros y los últimos años. Estas rupturas, percibidas además como naturales, como parte del proceso de maduración, suponen diferentes posicionamientos en relación con la política y los derechos.

De acuerdo a sus palabras, se trata del momento en que «se te abre la cabeza» o salís de una zona de confort y deben enfrentar situaciones que desconocían. Desde ya que esto es más disruptivo en instituciones de gestión estatal que cuentan con mayor tradición de participación política de sus estudiantes:

Hay mucha cosa nueva. Yo venía de un colegio privado católico. No hacíamos nada y entré acá, de la nada entro y estaba el colegio tomado, y me pareció re loco. Y entonces desde ese día empecé a informarme. Es algo que para mí estaba fuera de la zona de confort, la toma o el Centro de Estudiantes. A partir de eso vas, investigás, te informás y ahí empezás a participar.

Te abre la cabeza. Es totalmente diferente. Sobre todo, si en un colegio privado estás en un círculo de personas que son todas iguales. Todos tienen los mismos ingresos y las mismas posibilidades. Llegás acá y es todo completamente diferente. La gente, cómo se relaciona.

De acuerdo a lo que se reconstruyó se trata de un proceso que implica salir de vivir en un espacio considerado de mayor protección como el nivel primario a habitar una secundaria que exige mayor autonomía, un espacio de intercambio permanente de posturas, visiones y formas de ver el mundo. Se trata de una etapa de la vida que caracterizan como de conocimiento de asuntos vinculados con lo educativo (el aprendizaje del oficio de alumno posiblemente, así como de las reglas para mantenerse en cada institución), pero también con la vida pública, con el entorno social fuera de la institución. En la secundaria tienen más posibilidades de hablar, menos temores, se perciben con más conocimiento y experiencia para plantear distintos temas.

Asimismo, si bien en todas las instituciones consideradas se hallan alguna forma de organización representativa de intereses estudiantiles, de distinta modalidad, y dinámicas de funcionamiento diferente de acuerdo a si se trata de establecimientos de gestión estatal (centros de estudiantes) o privada («centro formativo» o «cuerpo de delegados») también se encuentran diferencias en las maneras en que los estudiantes conciben el paso por cada una de estas instancias así como las temáticas que más los interpelan.

También como que te cambia la cabeza, lo que pensás, lo que te informás, lo que te interesa más, lo que te interesa menos, con quién te relacionás. Y eso... bah, depende de cada uno, pero a mí personalmente me hizo crecer bastante hace un tiempo y, o sea lo que pensaba en séptimo re cambió a lo que pienso ahora.

(Las cosas te empiezan a interesar por) Los amigos, porque son distintos. Y el contexto también que se vive, no estamos viviendo un mismo contexto acá que quizás se ve muy lejos pero hace 20 años atrás, capaz no era lo mismo. [...] lo mismo el feminismo. Quizás antes se daba muy por debajo que se dé un hecho de machismo y era como lo dejamos pasar, total no pasó nada. Ahora está mucho más notable. [...] Se naturalizaba el machismo antes.

En definitiva, los cambios en las formas de participación se vinculan a tres cuestiones. En primer lugar, a las diferencias entre la escuela primaria de gestión privada y la escuela secundaria de gestión estatal –donde se perciben los cambios con mayor virulencia. Un segundo quiebre es vivido como

una suerte de cambio personal, en la medida en que van creciendo al interior mismo de la escuela secundaria ya que la «política» pareciera ser distinta en los últimos años que, en los primeros, en una suerte de desigualdad intra-generacional. Finalmente, los cambios en el entorno social y las temáticas que se relación con temas de agenda pública impactan notablemente en sus reclamos y formas de participación; en particular aspectos vinculados con el género, las sexualidades y el feminismo.

3.3. Caso 3. Análisis de las Voces de los adolescentes de la Ciudad de México, México

El paso de la infancia hacia la adolescencia se encuentra relacionado con cambios biológicos, sociales y de pensamiento, por lo cual conlleva a tomar decisiones que permitan cimentar una identidad. En la familia se comienza a tener voz para las decisiones colectivas y se adquiere mayores responsabilidades al participar. Mencionan al respecto:

Siento que participamos un poco más ahorita, creo que, por la edad, a cualquiera de nosotros nos hacían tontos, porque no sabemos nada cuando somos chiquitos, estamos aprendiendo con el paso del tiempo, era más fácil engañarnos.

Creo que en las familias se toman diversas opiniones para formar una bien común [...].

En mi familia es como más democrática, no porque yo piense una cosa todos van a hacer lo mismo, es como si todos pensamos igual lo hacemos o mediante votos, por ejemplo, cuando se enferma alguien se ponen de acuerdo para ver quién lo cuida, en casa de quien y quién le lleva comida.

Cuando se trata de tomar decisiones o participar dentro de la escuela, la situación cambia, desde la perspectiva de los jóvenes se sienten que no son considerados o son señalados como no válidos para el mundo adulto.

Por ejemplo, yo tenía un maestro que a los hombres le decía «córtate el cabello porque pareces niña y no te voy a dejar entrar, si sigues con el cabello largo» y a mí me molestaba mucho, pero nunca hicimos nada, o sea, no sé, me molestaba mucho que el maestro era de los que te decía «o eres gay o algo así» y te discriminaba.

No obstante, consideran que es importante el espacio escolar, porque es el lugar idóneo que les permite el desarrollo de su pensamiento y sentido crítico, al considerarlo como un medio para la convivencia y de interacción con las personas de su misma edad y profesores.

En la escuela nos dan educación y nos hacen estar conscientes de cuáles son nuestros derechos y obligaciones.

En la secundaria como que los maestros te obligan y uno se queda callado, pero ya entrando al bachillerato eres más libre, y empiezas a ver cosas que no veías en la secundaria, ves las manifestaciones, que, por una cosa, o por otra toman la facultad o cosas así, es cuando ya ves y dices mi derecho es esto y yo lo debo exigir.

Los jóvenes son conscientes de su estado de minoría para la ciudadanía, porque se les limita y asigna su participación y opinión con respecto a los temas políticos, asimismo consideran que existe una apatía social para lograr cambios en la comunidad, por tanto, deciden no expresarse activamente ante los temas institucionales de la política.

Yo creo que los jóvenes no somos tomados en cuenta porque, por ejemplo, para las elecciones son a partir de los dieciocho años, pero nunca han hecho una participación como para los jóvenes, bueno si una vez una ocasión, creo que nada más hubo un año de que opinaban los jóvenes y los niños de la comunidad, pero no vi que se hiciera como una continuidad en el proceso, yo cuando era chiquita si vote, porque yo sentí que era bastante importante dar mi opinión cuando era una niña, y creo que estaría bien continuar con eso de los jóvenes den su opinión.

Con respecto a la política los jóvenes se refieren a ella, como poco conocedores sobre ella, y temerosos a participar, porque consideran que sus argumentos son poco válidos o no se les considera para las cuestiones políticas institucionales, así mismo, existe una percepción negativa a los cambios o mejoras en la sociedad.

Casi todos pensamos que no se hace un cambio [...].

Nosotros como jóvenes, pero también la sociedad en general tendría que estar buscando el cambio, yo creo que el problema, aquí más que nada, es el miedo por la incertidumbre de no saber qué va a pasar. Por ejemplo, con esto

de las marchas, no sé a mis compañeros, pero a mí mis papás me dicen no, no quiero que vayas a ninguna de esas marchas, porque que tal que te golpean o te agarran o algo, entonces mejor no vayas, mejor quédate aquí.

El tránsito de la etapa de la niñez hacia la adolescencia, se puede señalar un cambio relevante es el reconocimiento de la libertad de expresión. La familia juega un papel importante, porque cuanto más se incentiva la participación se desarrollan más habilidades para la convivencia social. Sin embargo, el ejercicio pleno de autonomía en las decisiones se encuentra coactado por instituciones dominadas por el mundo adulto, caso como la escuela, se reconoce un espacio de libertad, pero es limitado, por la intervención de los profesores o autoridades escolares. La participación juvenil solamente ha aparecido en momentos coyunturales, para manifestar su descontento a lo establecido, a la inseguridad y las inconformidades de su contexto.

4. Conclusiones

El análisis de los cambios experimentados en relación con las experiencias de participación de la infancia y la adolescencia a partir de las voces de los adolescentes permite identificar elementos de coincidencia y diferenciación entre las tres ciudades analizadas.

Si se atienden a las coincidencias, se puede constatar que la institución educativa formal, tanto la escuela primaria como la secundaria obligatoria, es central para la formación de la ciudadanía. Entre las funciones de la escuela está la de formar ciudadanos. En las tres ciudades los chicos y las chicas manifiestan que en estas dos etapas educativas aprenden a ser ciudadanos y ciudadanas. Este hecho constata que esta institución favorece la construcción de la imagen de aquel que todavía no es ciudadano, que está en formación. En los tres casos, los adolescentes confirman que en su etapa infantil no se han sentido reconocidos y considerados por los adultos. Este sentimiento sigue presente en su adolescencia, pero en cambio ahora se reconocen así mismos más capaces y competentes en el ejercicio de la ciudadanía. Como anteriormente se indicaba la escuela acompaña el proceso de pluralización de identidades, entre estas sin ningún tipo de duda está la identidad de ciudadano que se trabaja en todas las etapas educativas y que en su transcurso introduce nuevas experiencias prácticas que permiten la vivencia de una ciudadanía cada vez más competente y consciente.

El análisis de los grupos de discusión de las tres ciudades muestra la alta valoración que tienen los adolescentes del espacio de la escuela secundaria como un ámbito de sociabilidad con otros, de encuentro con pares, antes extraños, pero con quienes es preciso relacionarse. Y es en esta línea donde se identifica una de las diferencias más significativas. Para los y las adolescentes la incorporación a la secundaria se vive como un momento bisagra, para algunos la sensación de salir de una burbuja, para otros dejar una zona de confort que obliga a una actitud de apertura a otros –así considerada incluso en sectores que a priori podrían pensarse no se requiere debido a la homogeneidad social- una exigencia rápida por construir autonomía. Así como, el ingreso o no en la actividad política a partir de la reivindicación de derechos fundamentales. En el caso de la ciudad de Barcelona la participación en la secundaria se sitúa en la deliberación alrededor de temas que preocupan a los chicos y las chicas, en la implicación en proyectos colaborativos y de voluntariado con incidencia en la escuela y en el entorno. Pero esta participación sigue siendo mayoritariamente propuesta por los adultos. En el ámbito familiar la participación se incrementa desde el reclamo de un mayor ejercicio de responsabilidades en este ámbito. En el caso de la ciudad de México, presenta ciertas similitudes con la ciudad de Barcelona, pero en cambio la petición de responsabilidades por parte de la familia es más elevado. Es en este ámbito donde se incrementa más el grado de autonomía. También siendo más elevada la participación social en relación con determinadas cuestiones no vinculadas con la política. En cambio, en el caso de la ciudad de Buenos Aires la participación en el instituto es liderada por las y los adolescentes siendo un escenario de ejercicio político. La escuela secundaria es un espacio de intercambio permanente de posturas, visiones y formas de ver el mundo: la relación con los pares, con las autoridades, con los docentes e incluso con las familias, con la vida pública, con el entorno social fuera de la institución. El instituto es un espacio para el ejercicio reivindicativo y político.

La transición de la etapa infantil a la adolescencia se desarrolla de diferentes maneras en función de las características del sistema educativo, las experiencias ciudadanas que se vivencian en la institución educativa, la representación de la infancia y de sus competencias, así como de los contextos socioculturales y políticos donde se socializan los chicos y las chicas.

5. Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2002). *La juventud no es más que una palabra. Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Brito Lemus, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década*, 9, pp. 1-7. <<https://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf>>.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussel, I. (2017). Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina. *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, 2017, pp. 105-126.
- Dussel, I.; Núñez, P. y Brito, A. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de profesores y alumnos de la escuela secundaria argentina*. Santillana.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.
- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Educación y ciudad*, 18, pp. 7-18.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- Liebel, M. (2015). El adultismo y la discriminación por edad contra los niños. En D. Kutsar y H. Warming (Eds.), *Los Niños y la No Discriminación. Libro de texto interdisciplinar* (pp. 125-151). University Press of Estonia.
- Liebel, M. y Martínez Muñoz, M. (Coord.). (2009). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Iteja.
- Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Anthropos.
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *REIS*, 79, pp. 298-344.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Alianza.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia: Teoría social para una era de la información*. Trotta.
- Monsiváis, A. (2002). Ciudadanía y juventud: elementos para una articulación conceptual. *Perfiles latinoamericanos*, 20, pp. 157-176.
- Novella, A. Agud I. Llena, A. y Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que tuvieron experiencia de participación infantil. *Bordón*, 65(3), pp. 93-108.

- Núñez, P. (2016) Las tramas de la experiencia juvenil en la escuela media: prácticas políticas, regulaciones y percepción de injusticias. *Temas de Educación*, 22(2), pp. 219-241.
- Poggi, C., Serra, G., & Carreras, R. (2011). Subjetividades Juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado. *Revista tesis*, 1, pp. 59-73.
- Ramírez, M. y Contreras Salinas, S. (2014). Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), pp. 91-105.
- Ramiro, J. y Alemán, C. (2016). ¿El surgimiento de un nuevo sujeto de ciudadanía? Aportaciones teóricas al debate contemporáneo sobre los derechos de los niños. *Papers*, 101(2), pp. 169-193. <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2218>>.
- Rodríguez, E. (2001). Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo. En E. Pick (Coord.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 25-58). UIA. <<http://ibero.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck2.pdf>>.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación actual. *Última década*, 39, pp. 11-39.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, pp. 217-234.
- Welschinger, N. (2017). Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(55), pp. 51-77.
- Wyn, J. y Dwyer, P. (2000). Nueva pauta en la transición de la juventud en la educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164.
- Wyn, J. y White, R. (1997). *Rethinking Youth*. SAGE Publications Ltd. <<http://dx.doi.org/10.4135/9781446250297>>.

Página intencionadamente en blanco.

CAPÍTULO 6

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA POLÍTICA

*Juan Manuel Piña **
*Silvia Sánchez-Serrano ***
*Marta B. Esteban ****

** Universidad Nacional Autónoma de México*

*** Universidad Complutense de Madrid*

**** Universitat de Barcelona*

1. Marco conceptual. Representaciones sociales

1.1 Origen

La teoría de las representaciones sociales tiene como padre fundador al psicólogo social Serge Moscovici, quien en 1961 publicó en París su Tesis Doctoral «La Psychoanalyse, son image et son public» en la que desarrolló el concepto de representación social (RS). En dicha tesis, Moscovici concretamente estudió las RS de la sociedad francesa en torno al psicoanálisis (Perera, 2003; Materán, 2008). Este estudio puso en evidencia las tensiones que había entre el pensamiento científico y el pensamiento cotidiano o de «sentido común», el cual se percibía como inferior al primero. No obstante, Moscovici observó que ambas formas de pensamiento se transforman e influyen mutuamente, esto es, el «sentido común» penetra en el

pensamiento científico al igual que el pensamiento científico se difumina en el «pensamiento común» (Marková, 2017).

1.2. ¿Qué son?

Moscovici (1979), citado por Mora (2002), define las RS como «un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social» (p. 7). Por su parte, Jodelet (1984), citada por Materán (2008), las describe «como conjuntos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con los que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción» (p. 245). Materán (2008) añade que estas RS son suscitadas por el sentido común, de una parte, y por las experiencias de la cotidianidad, de la otra. Además, las RS no son estáticas ni inmutables, como no lo son ni el lenguaje, ni las culturas, creencias, etc. que les dan forma. Las RS son moldeadas, sostenidas o transformadas a través del lenguaje y la comunicación (Marková, 2017) y por determinadas prácticas sociales de determinados grupos culturales (Materán, 2008).

La estructura y el contenido de las RS es ciertamente diversa por su carácter subjetivo. Perera (2003) aprecia que las RS están integradas por «opiniones, actitudes, creencias, informaciones y conocimientos» (p. 22). Moscovici (1988) alertó de tres tipos de RS: i) representaciones hegemónicas, que generan un alto grado de consenso; ii) representaciones emancipadas, que emergen en subgrupos determinados, y iii) representaciones polémicas, que expresan formas de pensamiento controvertidas.

Un punto más. Abric (2001) apunta varias consideraciones sobre las RS. En primer lugar, un objeto como tal no existe, sino que existe por su relación entre este y el sujeto o grupo que lo observa u opina sobre él. El objeto, cuando se convierte en objeto de representación, no es una copia idéntica de la realidad sino una compleja construcción que los sujetos hacen de ella. No se trata de la representación que aparece en la mente de un individuo sino aquella que tiene contenido social porque es compartida por un grupo o por una comunidad. En segundo lugar, agrega este mismo autor, las RS permiten a los sujetos:

- a. interpretar su mundo, específicamente, atrapar las cosas y los eventos conocidos;
- b. dar certeza a los acontecimientos y objetos inesperados;
- c. actuar con base en un acervo de conocimiento compartido;
- d. ser guías para la acción, porque iluminan el rumbo o sentido de las prácticas dentro del mundo de la vida cotidiana.

La riqueza de las RS está en que un mismo objeto puede tener numerosos sentidos y RS, dependiendo de los diferentes los grupos que se acercan a él (Moscovici, 1979; Abric, 2001). Jodelet (1986) proporciona varios ejemplos donde aparecen distintas RS sobre el mismo objeto. Uno de ellos es una encuesta sobre la imagen de París, en particular sobre un barrio formado por la fuerza de trabajo migrante; otro, sobre una medida de restricción económica decretada por el gobierno francés; una más sobre la decisión de la Sociedad Norteamericana de Psiquiatría de sustituir conceptos. En cada objeto, las opiniones, por ende, las RS, se dividieron. Esto indica que un mismo objeto tiene RS encontradas. Por ejemplo, cuando distintos grupos opinan sobre una escuela, una ciudad, un director, un político o una organización política, aparecerán diferentes RS, dependiendo de la información y la particularidad social de los observadores de cada objeto.

Sirva lo anterior como referente teórico para comprender las RS que fueron expresadas por los y las estudiantes de tres ciudades de Iberoamérica. En nuestro caso, se tratará de interpretar o desentrañar los sentidos que, para ellos y ellas, tiene la política, los gobernantes, los grupos vulnerables, entre otros.

2. Resultados obtenidos en los grupos de discusión llevados a cabo en Barcelona, España

Los resultados obtenidos en torno a las RS de la juventud en los grupos de discusión con jóvenes en la ciudad de Barcelona se corresponden con cuatro categorías: 1) *RS en torno al reconocimiento de derechos de los distintos grupos sociales*, 2) *RS en torno a las autoridades políticas*, 3) *RS en torno a la minoría de edad* y 4) *RS en cuanto a los temas que les preocupan*.

2.1. Reconocimiento de los derechos de los distintos grupos sociales

Hay desigualdades

En cuanto a la primera categoría, vinculada a las RS referentes al reconocimiento de los derechos de los distintos grupos sociales, las y los jóvenes advierten que, aun siendo todos los seres humanos sujetos de derechos, existen desigualdades en la articulación de estos que consideran vienen determinadas por tres condicionantes: la clase social o estatus socioeconómico,

el origen y el género. Asimismo, consideran que la reivindicación y defensa de los derechos individuales y colectivos también se ve subordinada a estos condicionantes, especialmente por la clase social y por el origen, los cuales perciben en intersección. Con respecto a esto reconocen que «cuando una persona tenga menor poder económico, no podrá manifestarse o preocuparse por otras cosas» y que «una persona inmigrante de cualquier país, de cualquier lugar, no tiene tanta repercusión como una persona nacida en Barcelona, y además seguramente tiene menos dinero».

El derecho a la libertad de expresión no siempre se respeta

Vinculado también a la categoría de reconocimiento de derechos de los distintos grupos sociales, emerge una creciente preocupación por el respeto a la libertad de expresión del conjunto de la ciudadanía. Consideran que tal libertad está supeditada a la aprobación de quienes ostentan el poder y que cuando lo expresado traspasa ciertas líneas rojas, este derecho no es respetado. Esta representación viene determinada por la coyuntura política y social en las esferas estatal y autonómica españolas dado que en los últimos años se ha condenado a varios cantantes de rap por el contenido de las letras de sus canciones.

2.2. Representaciones sociales en torno a las autoridades políticas

No hay buenos políticos

Por Las RS en torno a las autoridades políticas podría resumirse en un «no hay buenos políticos». Esta conclusión se debe a tres variables, de acuerdo con lo que se ha expuesto en los grupos de discusión con jóvenes: carecen de formación suficiente, llevan a cabo actividades ilícitas o indebidas y son incoherentes. Apuntan a que no se cumple con aquello que se proclama y a que, en definitiva, nuestros representantes están interpretando un papel. En este marco denotan malestar en vista de que la imagen que proyectan es la de «hablar para al final no hacer nada».

Además, reconocen sentir cierta desafección con todo aquello que se vincula a la política. Esta desafección se orienta en dos direcciones: por un lado, hablan de democracia fallida y, por otro, ponen de manifiesto el desasosiego que les provoca la distancia que perciben entre la ciudadanía y las/os representantes políticos.

Hay desafección política

Referente a la representación social de la juventud como desafecta con las cuestiones políticas, una expresión en general compartida es la de «democracia fallida». Las y los jóvenes de mayor edad muestran preocupación con nuestro actual sistema democrático el cual valoran como alejado de lo que «realmente significa la democracia». Incluso conjeturan que tal vez no haya manera de constituir un sistema que logre salvaguardar el bien común puesto que en todos surgirán «fallos». Adicionalmente, dan cuenta de que la esfera política, la cual describen en términos de «mundo paralelo», no es cercana a la ciudadanía. Advierten de los riesgos que esta distancia conlleva dado que puede desmovilizar a las personas y que estas no participen en votar a ninguna fuerza política.

2.3. Representaciones sociales en torno al hecho de ser menores de edad

Los obstáculos de la minoría de edad

Una de las grandes preocupaciones de las y los jóvenes gira en torno a la percepción de que no se obtienen plenos derechos o el estatus de ciudadana/o hasta que se alcanza la mayoría de edad. Esto incide en las oportunidades de las que disponen para el ejercicio de la participación ciudadana. En este sentido, desaprueban las RS que pesan sobre la juventud, sobre todo cuando son menores de edad: [las personas adultas] «no nos toman en serio»; «dicen: [las personas jóvenes] *están diciendo tonterías*»; «todavía no somos mayores de edad y no consideran que nuestra opinión sea como válida». Reconocen que tal vez no todas las personas jóvenes quieran participar, sin embargo, subrayan que para aquellas que sí quieren hacerlo no hay oportunidades y que esto repercute en la motivación para la participación a medio y largo plazo.

Por otro lado, en varios de los grupos de discusión han reparado en que hasta que les explicaron en sus centros escolares que la infancia tiene unos derechos específicos, muchas y muchos de ellos creían que estos no se alcanzaban hasta los 18 años. No obstante lo anterior, la percepción de que no se adquieren plenos derechos hasta la mayoría de edad persiste puesto que vinculan su ejercicio efectivo con el derecho a voto: «tampoco voy a votar y no decido quién es el alcalde, quiero decir derechos, derechos... [para] los menores de edad tampoco hay muchos». Admiten que las personas menores

de edad pueden expresar su opinión libremente, aunque dan cuenta de que estas opiniones no son tenidas en cuenta: «podemos decir la nuestra, pero no nos harán tanto caso».

2.4. Representaciones sociales en cuanto a los temas que les preocupan

Ciberacoso

Como usuarias/os habituales de plataformas virtuales como las redes sociales, una de las inquietudes revelada durante los grupos de discusión ha sido el ciberacoso o *cyberbullying* en sus distintas expresiones. De hecho, algunas y algunos han manifestado haber sido víctimas, sobre todo en lo relativo con la usurpación de identidad mediante la creación de cuentas falsas y la intromisión en cuentas ajenas mediante el *hackeo* de estas: «Hay gente que se hace la cuenta de ti. A mí me ha pasado...».

La ciudad y sus adversidades

Un aspecto de la vida en una gran ciudad como Barcelona que disgusta a las personas jóvenes es la falta de civismo, expresada en términos de «falta de respeto». Este incivismo se manifiesta sobre todo en forma de ruido y por las noches.

Otro aspecto que emergió a este respecto, particularmente en un grupo de discusión que se llevó a cabo en una escuela ubicada en un barrio de extrarradio, fue la ausencia de espacios y de oportunidades para la participación de las personas jóvenes: «Porque no hay variedad de nada, no hay nada. No hay ni recreativos ni nada que nos motive a salir de casa». En tal sentido, y atendiendo a que el único espacio de encuentro es un parque que hay en la zona, brota la expresión *vida de crucero*: «Es como un crucero. Cruzo para el parque, después para el colegio y después para la casa».

Finalmente, vinculado a las adversidades de la ciudad se trató el tema de la falta de libertad percibida, sobre todo por aquellas y aquellos jóvenes que pueden compararlo con municipios más reducidos ya sea porque viven en ellos o porque es donde que pasan parte de su tiempo vacacional. Esta falta de libertad viene determinada en particular por los temores de los progenitores que en consecuencia limitan el tiempo y los momentos en que pueden permanecer de manera autónoma en el espacio público: «(...) aquí en Barcelona estás limitado porque tus padres te dicen pues no puedes salir porque

es una ciudad grande y tal y te puede pasar cualquier cosa». Consideran que en estos municipios más pequeños gozan de mayor libertad y autonomía.

Temas de actualidad

Esta última subcategoría de RS viene especialmente condicionada por los temas que más visibilidad están teniendo tanto en medios de comunicación como en redes sociales. Un caso ilustrativo es el asunto de las pensiones de las personas ya jubiladas por el que mostraron interés y preocupación: «A los pensionistas les podrían dar más, vivirían mejor». Otro aspecto, del cual además pudieron hablar en primera persona, es el de la igualdad de género, el cual fue abordado en los seis grupos de discusión que se desarrollaron: «(...) si es una chica que se quiere poner una falda quizá pueda tener miedo de que alguien le quiera hacer algo». También manifestaron desazón por la coyuntura vital de ciertos colectivos en situación de vulnerabilidad. Por un lado, consideraron que el hecho de que haya personas sin hogar es un «problema social real», y por otro, observaron que la condición de persona indocumentada es «inhumano».

Otro aspecto que se trató fue el de la clase social o el estatus socioeconómico, reconociéndose en situación de desventaja frente a aquellas personas con mayor renta: «Tú no tendrás la misma suerte que una persona que tenga el triple de dinero el día que te pase algo». Finalmente, el aspecto de la política como generadora de enfrentamientos y disputas entre la ciudadanía fue particularmente recurrente. Este es un asunto de especial actualidad en Cataluña. Repararon en la política como origen de desencuentros entre personas y de dificultades para la convivencia: «(...) por ejemplo, hay cien personas que han conseguido pensar más o menos lo mismo, súper bien, pero detrás hay otro grupo de personas que es imposible cambiarles de opinión. Entonces yo creo que nunca llegaremos a un punto que todo el mundo esté de acuerdo para cambiar una cosa».

3. Resultados obtenidos en los grupos de discusión llevados a cabo en Madrid, España

Los resultados que se presentan a continuación muestran las representaciones que las y los jóvenes poseen a cerca de ciertos problemas sociales actuales, especialmente sobre aquellos que tienen que ver con

el reconocimiento de derechos y la política. Los datos se estructuran en base a cuatro categorías: 1) *RS en torno al reconocimiento de derechos de los distintos grupos sociales*, 2) *RS en torno a las autoridades políticas*, 3) *RS en torno a la minoría de edad* y 4) *RS en cuanto a los temas que les preocupan*.

3.1. Representaciones sociales en torno al reconocimiento de derechos de los distintos grupos sociales

Escasa presencialidad de los grupos vulnerables

Con relación a esta primera categoría, las y los jóvenes afirman que existen diversos núcleos de la población en condiciones de vulnerabilidad y en la mayoría de las ocasiones reconocen que se les tiene poco presentes.

Las y los participantes no muestran especial preocupación sobre esta categoría. Implícitamente parece que las y los jóvenes identifican y reconocen ciertas diferencias, pero no se detienen de manera significativa en ellas, así como tampoco lo hacen en la comprensión de ciertas necesidades, «Cuando te ves con ciertos privilegios, eso te hace pensar que hay gente que no tiene nada, y te das cuenta de que tienes que aprovechar todas las oportunidades porque hay personas que no las pueden tener».

Cabe aquí destacar la excepción hallada en uno de los centros educativos participantes en la investigación, concretamente en el que acoge a una población con un nivel socioeconómico medio bajo. En dicho centro, las y los participantes en el grupo de discusión se detienen incluso a exponer situaciones de vulnerabilidad que ellas/os mismas/os han sufrido.

3.2. Representaciones sociales en torno a las autoridades políticas

Importancia de la política

En esta categoría son numerosos los discursos de la juventud orientados a la importancia de implicarse en la política para transformar «las cosas». «A mí es que la política me parece algo súper importante porque realmente es tu futuro, es tu sociedad, es lo que tú vas a vivir, pero si tú no lo consideras importante a ti nadie te va a obligar a que seas ciudadano». Este y otros argumentos muestran a una juventud consciente de la incidencia que poseen las cuestiones políticas sobre la sociedad y la ciudadanía.

Descrédito de la clase política

En cuanto a la opinión de las y los jóvenes sobre las propias autoridades políticas esta resulta especialmente negativa. Las y los participantes en el estudio consideran que para poder permanecer en el ejercicio de la política es necesario asumir los dictámenes de los grandes líderes en detrimento de sus propios valores: «parece que en política siempre hay que estar detrás de alguien, (...) y no puedes hacer lo que realmente deseas por el simple hecho de querer llegar a un alto cargo, y el día que llegues, ¿qué vas a hacer?».

Las y los jóvenes consideran que la mayoría de las y los representantes políticos no procuran el bien común sino su propio enriquecimiento: «son unos ladrones con mayúsculas y no son transparentes». También afirman que existe escaso diálogo entre posturas políticas contrapuestas y que las coincidencias radican únicamente en los intereses, los cuales se inclinan más hacia los asuntos económicos que al bienestar social y los derechos humanos. En definitiva, la desafección y el descrédito de la política se hace visible entre las y los jóvenes participantes en el estudio.

3.3. Representaciones sociales en torno a la minoría de edad

Los obstáculos de tener menos de dieciocho años

Al analizar los datos extraídos de los cuatro centros educativos, se extrae la idea de que las y los jóvenes participantes en el estudio se sienten infravaloradas/os por el mero hecho de encontrarse en una etapa evolutiva previa a la adultez «No se te tiene en cuenta, (...) no puedes opinar no puedes decir nada...cuando eres menor de edad».

La juventud percibe que no se espera nada de ella, que no se le considera y que no se tienen en cuenta sus sugerencias porque tienen menos de 18 años: «a lo mejor te dicen ‘no, todavía tú no estás preparado para saber estas cosas’ (...) no ven que hay un montón de cosas buenas que los adolescentes podemos aportar».

Las y los jóvenes afirman que tienen ideas, pero que cuando son transmitidas a las personas mayores, estas no las desarrollan ni las llevan a la práctica. A su vez, con esta percepción convive la creencia de que no pueden participar sino se les motiva y, sobre todo, si no se les ofrece la posibilidad de hacerlo. Según las y los participantes en el estudio, son los adultos quienes les deben incluir en los distintos escenarios de participación.

«Yo creo que estamos infravalorados en el sentido de que ellos (adultos/as) piensan que nosotros participamos poco o que servimos poco a la sociedad, y eso nos hace que no queramos participar (...) realmente son ellos los que nos lo tienen que poner fácil y están haciendo justo lo contrario (...) a lo mejor ese es el problema, que nos sentimos infravalorados en vez de sentir una motivación hacia mejorar, contribuir más a la sociedad, etc.».

Al mismo tiempo, las y los jóvenes sienten que tienen poco que aportar y en la mayoría de las ocasiones, reconocen que se implican solo cuando alguien de referencia les anima a hacerlo, principalmente se refieren aquí a sus madres y padres, en algunos casos a las maestras/os y en menor medida a las amistades.

Por otro lado, su participación más visible la localizan las y los participantes en el centro educativo, aunque detectan ciertas carencias y dificultades a la hora de trasladar sus opiniones. La participación de las y los jóvenes en el centro se basa, fundamentalmente, en la solicitud de preferencias o la formulación de propuestas (asignaturas, formas de organización del centro...). La participación en cuanto a la toma de decisiones en la ciudad o municipio en el que viven la reconocen como testimonial y centrada en actuaciones como el solicitar centros y actividades de ocio.

3.4. Representaciones sociales en cuanto a los temas que les preocupan

En esta cuarta y última categoría se identifican de manera clara dos ámbitos en los que las y los participantes en el estudio focalizan sus preocupaciones: asuntos sociales y entorno educativo.

Asuntos sociales

Los asuntos sociales que más preocupación generan en las/os participantes y sobre los que recurrentemente centran su discurso son los siguientes: las desigualdades entre géneros; resaltando los derechos de la mujer y denunciando el denominado «techo de cristal», la falta de tolerancia a la diversidad sexual y en general, el maltrato a personas y/o animales. Las y los jóvenes muestran además una marcada preocupación por las personas con bajos recursos económicos, así como por las refugiadas. En general, se detecta un alto grado de compromiso, solidaridad y tolerancia para con los demás en los discursos analizados.

Durante los grupos de discusión, las y los jóvenes declaran también una cierta preocupación por el medio ambiente y su conservación, además de por la repercusión que pudiera tener el uso inadecuado de las redes sociales, «hay programas para concienciarnos sobre el mal uso que hacemos (de las redes sociales) pero no nos dan alternativas ni soluciones». A través de sus relatos se percibe, además, cierto interés por la salud y la alimentación, aunque cabe señalar que la preocupación por esta última es considerablemente menor que por el resto de los asuntos mencionados.

Entorno educativo

Las y los jóvenes muestran preocupación por el planteamiento y la estructura actual del sistema educativo y adoptan ante él una posición marcadamente crítica. Algunas/os de ellas/os, y en relación con el tiempo que se dedica en el centro educativo a la transmisión de determinados conocimientos, se cuestionan incluso si en estos se enseña lo «fundamental para la vida».

La falta de responsabilidad de la administración es otro de los asuntos que provoca en las y los jóvenes insatisfacción y preocupación, por ejemplo, en los casos que tienen que ver con la tasa de reposición de profesorado. Las y los participantes en la investigación consideran que la falta de docentes repercute en su aprendizaje siendo este otro de los temas que genera mayor indignación.

Por otra parte, en esta categoría vuelve a emerger como asunto causante de cierta frustración en las y los jóvenes, su falta de protagonismo y participación en algunas cuestiones que tienen que ver con el centro educativo. Ellas/os mismas/os sugieren mecanismos y ámbitos de participación en cuanto a cuestiones organizativas, toma de decisiones, mejora de instalaciones y/o en asuntos referidos a ampliar recursos, así como en asuntos vinculados a la prevención y el tratamiento del acoso «podemos ayudar, por ejemplo, en temas de *bullying* (...) nosotros podemos colaborar para que no pase». Un discurso que deja de manifiesto una tendencia a la proactividad y una predisposición a hacer comunidad escolar por parte de las jóvenes y los jóvenes.

4. Resultados obtenidos en los grupos de discusión llevados a cabo en la Ciudad de México, México

En este apartado se presentan las RS expresadas por el estudiantado mexicano, en relación con la convivencia entre pares, la política y los políticos y la minoría de edad. En las dos primeras categorías se registraron dos representaciones y en la categoría minoría de edad solo una, porque fue claro el consenso expresado por los y las adolescentes que participaron en los grupos de discusión.

4.1. Representaciones sociales en relación con la convivencia

La aceptación de la diversidad

Los/as estudiantes mencionaron que es indispensable respetar a todos y todas, independientemente de su preferencia sexual, su origen social, su religión, su forma de vestir, entre otras. Con respecto a la actitud asumida hacia la comunidad no heterosexual, la mayoría manifestó respeto, argumentando que no es posible opinar «si a alguien le gustan los dos géneros cada uno tiene su punto de vista». Algunas participantes expusieron su preferencia bisexual, lo cual no causó problemas entre sus compañeros, lo que indica aceptación. Para una alumna, «nunca voy a decir que está mal porque también soy bisexual, eso de que se vistan como mujeres o como hombres a mí en lo personal no me incomoda».

La inhabilitación del extraño

Aludieron a que, en los planteles, algunos compañeros, incluso maestros, han agredido a estudiantes portadores de un atributo diferente al de la mayoría. Estas actitudes negativas se convierten en marcas o estigmas. Para Goffman (1993), el estigma convierte al extraño en una persona inhabilitada para su aceptación y en un acreedor a una modalidad de violencia. Algunos casos son ilustrativos:

«escucho buenos artistas asiáticos y entonces de repente hay muchas personas que me dicen ‘¿por qué escuchas eso?, odio a los chinos, no escuches eso’»; «el cómo te ves o el cómo hablas o el cómo vistes o lo que sea, porque dicen ‘quien usa eso, se ve muy naco’» [En México, la palabra *naco* está cargada de racismo y clasismo. Se usa como insulto];

Mencionaron que una minoría de sus compañeros y compañeras descalifican a las minorías sexuales, a través de comentarios: «es como ‘hay ya viste, como que está muy rarito no’»; «yo tenía un maestro aquí que a los hombres les decía ‘córtate el cabello porque pareces niña y ya no te voy a dejar entrar’». Se trata de la homofobia explícita.

Del mismo modo, apareció la homofobia sutil (Piña y Aguayo, 2015; Velásquez, Gutiérrez y Quijano: 2013; Lizana: 2009; Cárdenas y Barrientos, 2008). Se presenta como un supuesto respeto a las minorías sexuales, empero, en determinadas circunstancias, aflora el rechazo. Se les *acepta* porque es lo *políticamente correcto*, no obstante, se les estigmatiza cuando rebasan un límite: «son válidos todos los géneros [...], pero hazte tantito para allá porque no se me vaya a pegar»; «está bien que seas gay pero no hay necesidad de que te tengas que vestir como mujer».

La representación social dominante en la convivencia diaria es el respeto a las diversas expresiones humanas. Sin embargo, una minoría expuso una representación de rechazo abierto o sutil, una negación de quien es distinto o distinta de la mayoría. Las palabras con fuerte carga de exclusión fueron raro, naco, transexual, o frases como aléjate que eso se puede pegar.

4.2. Representaciones sociales acerca de la política y los políticos

La deshonestidad de los políticos

En lo expresado por el estudiantado mexicano acerca de los políticos y la política, fueron claras dos RS. Una de ellas consiste en la aversión a los partidos políticos, especialmente, a los políticos porque no cumplen con sus promesas (mejorar el sistema educativo y de salud, atacar la criminalidad, crear empleos, mejorar los servicios), son deshonestos (se apropian de recursos públicos, realizan estratagemas electorales para seguir gobernando) y reprimen a los disidentes, sean estudiantes o políticos. Señalaron que «todos [los gobernantes] nos roban algo». La violencia contra los opositores la han ejercido, como fue «durante los sexenios del PRI (Partido revolucionario Institucional), siempre ha habido matanzas estudiantiles, represiones ante las exigencias y las movilizaciones». Agregaron que un candidato con un programa de trabajo diferente fue víctima de un atentado porque no convenía a los intereses de la clase política en el poder: «a Colosio [Candidato por el PRI a la presidencia en 1994] lo mataron porque sabían que él iba a venir a hacer un cambio en México, sabían que él no iba a ser como los demás presidentes»;

La esperanza para México.

Los planteles de los/as estudiantes que colaboraron en esta investigación, se ubican en el norte, sur y oriente del área metropolitana de la Ciudad de México (CDMX). Un porcentaje importante de estos proviene de los municipios conurbanos del Estado de México. El robo en calles y transporte público son constantes. A esto se agrega el costo del pasaje y los precarios ingresos familiares, lo que ha provocado aversión hacia los gobernantes y sus partidos políticos. Este contexto ha coadyuvado a que un sector importante de la población mexicana anhele un cambio que mejore la situación política, social y económica. Se trata de una representación social esperanzadora. Para alcanzar esto, el estudiantado marcó dos caminos: a) la presión ciudadana para exigir solución a los problemas; b) el ejercicio del voto ciudadano de quienes tienen 18 años o más de edad, para que triunfe el candidato que se ha convertido en la esperanza del pueblo.

Quienes se inclinaron por la presión ciudadana y exigir a los gobernantes que cumplan con sus promesas, argumentaron que es indispensable expresarse en las calles, de ser posible, llevar a cabo medidas severas hacia los políticos y gobernantes porque han actuado en contra de los intereses de la mayoría. Para que la presión tenga fuerza, es indispensable la participación de «todo el país, no solo un estado, tienen que ser todos». Agregaron la importancia de efectuar medidas severas, por ejemplo, dirigirse a «los pinos [casa presidencial] y les bloquean todos los servicios, a ver si ahora si hacen algo».

Otro grupo de jóvenes enfatizó en el voto ciudadano. Exhortaron a quienes tienen 18 años para que voten en 2018 y pueda llegar a la presidencia el candidato que representa la esperanza, el que propone combatir la deshonestidad y solucionar otros problemas: «Andrés Manuel López Obrador, me puse a ver algunas de sus ideas y tiene muy buenas ideas»; «realmente sería algo muy bueno que alguien con nuevas ideas, alguien que no sea el PRI». Agregaron la importancia de no abstenerse, ni de ir a las urnas a anular el voto, sino hacerlo claro, marcarlo para que no haya duda en los escrutadores porque «somos nosotros quienes vamos a elegir a esa persona que nos va a representar como país».

4.3. Representaciones sociales en relación con la minoría de edad

Malestar por ser adolescente

En los/as jóvenes apareció una incomodidad por el hecho de ser adolescentes, por tanto, menores de edad. No son ciudadanos. Esto provoca marginación en casa, porque los padres y todos los mayores les estarán recordando una y otra vez su minoría de edad, su inexperiencia, su desconocimiento de las cosas de la vida. En numerosas ocasiones los padres, abuelos y tíos les mencionarán que «son jóvenes, no tienen experiencia».

Esta marginación no se vive solo en casa, sino en diversos espacios. No pueden levantar una queja a la caseta de policía porque, les responden, no son mayores de edad, como si eso provocará automáticamente que mienten, que no tiene credibilidad. «No nos toman en serio por ser menores de edad». Si algún o alguna estudiante solicita una patrulla para que asista a adolescentes agredidos o asaltados por delincuentes, difícilmente son escuchados, con la justificación de que los padres o cualquier mayor de edad es quien debe realizar la denuncia y solicitar el apoyo. Esa invalidación la consideran negación de un derecho y que solo se podrá arreglar en el momento en que cumplan 18 años, cuando sean mayores de edad.

La minoría de edad se convierte en un malestar porque no tienen voz en la casa, los consideran inmaduros, incluso incompetentes. En la escuela son más escuchados que en casa, sin embargo, esto no garantiza que su opinión se vea con cuidado. En el colegio o en la escuela, los profesores o autoridades escucharán alguna opinión de los chicos y chicas, sin que eso signifique que el adulto tomará en cuenta sus propuestas, ideas, palabras.

5. Conclusiones

Las RS son la expresión del nuevo sentido común, el cual se enriquece con la información que circula en libros, revistas, medios de comunicación de masas, páginas de internet, redes sociales, entre otras. Adolescentes y jóvenes del siglo XXI se encuentran familiarizados con el uso de dispositivos electrónicos y con el uso de la información falsa y real que circula a cada instante en las redes. En ese campo de comunicación y en las interacciones cotidianas es como se edifican las RS como las manifestaciones del nuevo sentido común. En tanto que guías para la acción (Abric, 2001), son la luz

que ilumina el sendero de hombres y mujeres, en consecuencia, de los y las adolescentes que participaron en esta investigación.

Los tres casos antes expuestos indican que los/as jóvenes de tres ciudades iberoamericanas, dos de España y una de México, enunciaron algunas RS cercanas en relación con la política, los políticos y los grupos vulnerables. En los tres casos fue claro el distanciamiento hacia la política, en particular, la displicencia hacia la militancia política. Solo en el caso mexicano, se registró la importancia de la participación del estudiantado en la resolución de los problemas que aquejan a los ciudadanos. Precisemos, no la afiliación a alguna organización política pero sí una actitud de participación para combatir los problemas sociales, políticos, civiles que aquejan a esta sociedad. Esto demuestra que el contexto histórico-social es la arcilla donde se edifican las RS de los y las estudiantes. En este caso, lo es la inseguridad, la desigualdad económica y social, lo que la ciudadanía en general y el estudiantado en particular, vislumbra una esperanza en un candidato para la presidencia, por eso hicieron un llamado para votar en el año 2018.

Otra representación social en el estudiantado de las tres ciudades fue la denuncia de la corrupción que han realizado sus gobernantes, quienes han desviado los recursos públicos hacia sus cuentas individuales. Fue notorio en los tres casos la asociación de gobernante con corrupción e ineficacia. La clase gobernante está desprestigiada porque no cumplen con sus actividades, no actúan profesionalmente y eso ha provocado un distanciamiento con la población. Los gobernantes están invalidados.

Una RS más, es el respeto que merece todo ser humano independientemente de su clase, raza, lugar de nacimiento, religión, preferencia sexual, entre otras. Para el estudiantado de las tres ciudades, los diversos grupos en situación vulnerable deben ser aceptados y apoyados por la mayoría. Una particularidad fue en las dos ciudades españolas donde la migración internacional y la pobreza inherente en estos grupos, los convierte en los grupos más vulnerables. En el caso mexicano, se argumentó a favor del reconocimiento y aceptación que todos los seres humanos merecen independientemente de sus peculiaridades sociales, físicas, económicas o religiosas. No obstante, se mencionaron que algunos de sus compañeros realizan actividades excluyentes hacia las personas portadoras de un atributo específico. Esta RS negativa de algunos y algunas estudiantes llevan a rechazar a quienes son diferentes por su color de piel, origen social u orientación sexual.

Por último, una RS coincidente en los tres espacios sociales fue sobre la poca credibilidad que tienen los y las adolescentes por el hecho de no ser

mayores de edad. Se les considera seres sin experiencia, sin conocimiento del mundo adulto e incapaces de y tener una propuesta o idea novedosa o responsable, porque las personas adultas consideran que no han madurado suficientemente, que les falta terreno por andar. Lo mismos profesores y profesoras, los padres y madres, los funcionarios y funcionarias públicas los consideran incapaces para resolver problemas y para opinar sobre problemas políticos. Esto se convierte en un malestar para el estudiantado participante en esta investigación, porque saben que tienen capacidad para proponer ideas, elaborar propuestas y asumir las tareas con la responsabilidad suficiente, no obstante, se enfrentan a un bloque diseñado y custodiado por adultos. Tal parece que la medicina para ese malestar es la mayoría de edad.

6. Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74.). Ediciones Coyoacán.
- Cárdenas, M. y J. Barrientos. (2008). Actitudes explícitas e implícitas hacia los hombres homosexuales en una muestra de estudiantes universitarios en Chile. *Psyche*, 17(2). pp. 17-25. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000200002>>.
- Goffman, E. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Páidos.
- Lizana-Muñoz, V. A. (2009). Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los /las estudiantes de Pedagogía en los contextos de formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 25(1). pp. 117-138. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100007>>.
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cadernos de pesquisa*, 47(163), pp. 358-375. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000100358&script=sci_arttext>.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), pp. 243-248. <<https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>>.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación*

social, 1(2). <<https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>>.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CIPS. <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>>.

Piña-Osorio, J. M.; Aguayo-Rousell, H. B. (2015). Homofobia en estudiantes universitarios de México. *Región y Sociedad*, 27(64), pp. 5-35. El Colegio de Sonora Hermosillo, México. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252015000300001>.

Velásquez-Fernández, A., Gutiérrez, J. S. y Quijano, M. C. (2013). Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes heterosexuales de Psicología y de Biología: un estudio descriptivo. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, pp. 40-62. <<http://teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/103>>.

SOBRE LOS AUTORES

Elmir de Almeida es Doctor en Educación, especializado en Sociología de la Educación. Profesor e investigador del Departamento de Educación, Información y Comunicación de la Universidad de São Paulo en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Artes Liberales de Ribeirao Preto. Dirige el Laboratorio de Estudios e Investigación sobre Infancia, Juventud y Educación (LEPINJE) y pertenece al Comité de Ciencias de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación, representando al Grupo de Trabajo de Investigación sobre Movimientos Sociales, Sujetos y Procesos Educativos. Ha sido miembro del equipo de investigación del proyecto interuniversitario que trabaja «El campo de estudio de los jóvenes en Brasil en relación con la educación y el trabajo: evaluación y perspectivas del rendimiento académico (2007-2016)», financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovaciones y Comunicaciones.

María Belando Montoro es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en la Facultad de la Educación de la UCM, donde ha sido Coordinadora del Máster en Estudios Avanzados en Educación Social y actualmente es Vicedecana de Relaciones Internacionales. Ha dirigido varios Proyectos de Innovación en torno a la excelencia en la enseñanza universitaria y el aprendizaje-servicio. Es evaluadora-experto independiente del Programa Erasmus+ y de la Research Executive Agency de la Comisión Europea. Ha impartido cursos y conferencias en varias universidades latinoamericanas y europeas. Es autora de más de 80 publicaciones en libros, monografías y revistas especializadas. A ello se añade una amplia relación de ponencias y comunicaciones en congresos y reuniones científicas de ámbito nacional e internacional.

Rafael Blanco es Posdoctor en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (2017), Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales (2012) y Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA, 2005). Investigador Adjunto CONICET. Fue Becario Doctoral y Posdoctoral CONICET (2007-2015) y Becario Estímulo UBACyT (2003-2004). Es miembro del Grupo de Estudios sobre Sexualidades del Área de Salud y Población y del Grupo de Estudios en Políticas y Juventudes (GEPOJU). Es docente regular de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Autor del libro «Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil» (Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 2014) y «Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario» (Buenos Aires: Grupo Editor Universitario/CLACSO, 2016).

María Carla Corrochano es profesora adjunto del IV del Departamento de Ciencias Humanas y Educación (DCHE), del Programa de Postgrado en Educación (PPGed-So) y del Máster en Estudios de Condición Humana en la Universidad Federal de São Carlos/Campus Sorocaba. Graduada en Ciencias Sociales (1996) y Master en Educación de la Universidad de São Paulo (2001). Doctorada en Educación por la Universidad de São Paulo (2008), con un período de estudios realizados en los Laboratorios GTM y ULISS, vinculados al CNRS, París. Miembro de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), habiendo coordinado el GT03 – Movimientos sociales, materias y procesos educativos en el bienio (2017-2019). Fue asesora del Programa Juvenil para la Acción Educativa – Asesoría, Investigación e Información y consultora de la OIT para la preparación de la Agenda Nacional de Trabajo Decente para la Juventud. Ha sido directora del Departamento de Humanidades y Educación / CCHB / UFSCar entre los años 2013 y 2017. Desarrolla investigaciones en Sociología de la Educación, Sociología de la Juventud y Sociología del Trabajo y Vida Económica.

Marta B. Esteban es maestra y educadora en ocio y tiempo libre de formación y vocación, ha estudiado el Máster en Investigación en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona y el Máster en Educación en Valores y Ciudadanía en la Universidad de Barcelona. Ha trabajado en el ámbito del ocio y del tiempo libre y como maestra de Educación Primaria durante más de diez años. Actualmente es investigadora predoctoral en formación en el ámbito de la participación de la infancia y la adolescencia. Colabora en la docencia del Grado de Magisterio.

Juan Luis Fuentes es Doctor con Mención Europea en Pedagogía y Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad Complutense, Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Nacional a la Excelencia en el Rendimiento Académico. Diplomado en Educación Social y Licenciado en Pedagogía. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Estudios Educativos. Delegado del Decano para Relaciones Comunitarias, Cooperación y Participación y Coordinador del Máster en Estudios Avanzados en Educación Social. Cuenta con un sexenio de investigación reconocido por la CNEAI. Ha realizado estancias en EE. UU., Reino Unido y Alemania. Ha recibido el «Premio Antonio Millán-Puelles» a la Investigación Educativa y el «Premio Joven Investigador» en el Congreso Nacional de Pedagogía.

Jesús García Reyes es Investigador Asociado C. en el Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad (IISUE-UNAM). Candidato a Investigador Nacional (SNI). Líneas de Investigación: Formación Ciudadana en Educación Media Superior. Responsable del proyecto: La formación ciudadana de estudiantes y Profesores en Educación Media Superior. Coordinador: del Proyecto: «La Ciudadanía en Educación Media Superior. Perspectiva de estudiantes y profesores» del Programa de apoyo a los proyectos de investigación e innovación tecnológica (PAPIIT) en la UNAM, Núm. IA401018.

María Rosario González Martín es profesora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido también profesora en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad de Santiago de Chile en el área de Filosofía de la Educación. Sus líneas de trabajo son fundamentalmente la Filosofía y la Ética de la Educación principalmente desde una aproximación fenomenológica y personalista. Es investigadora en el Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas, miembro fundador de la Sociedad Española de Personalismo y miembro del Grupo Fenomenología, filosofía primera. Es miembro del Observatorio del Juego Infantil. Es experta en Ética Aplicada a la Educación y en la enseñanza de la Ética para Ingenieros, Premio Razón Abierta 2018 con el profesor Gonzalo Génova por el trabajo sobre «Ética para ingenieros: entre la supervivencia y la dignidad». Es especialista en Terapia Familiar y otros sistemas humanos, en Medicina Psicosomática e Integración del Ciclo Vital.

Jon Igelmo es Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Deusto y Doctor en Educación por Universidad Complutense de Madrid. Ha sido becario del Programa de Formación de Personal Investigador del Gobierno Vasco (2008-2011) para la realización de su tesis doctoral, con la que obtuvo Premio Extraordinario. Finalizada la tesis, ha trabajado como investigador posdoctoral en las universidades de Queen's (Canadá) y Deusto, con el Programa de Formación de Personal Investigador Doctor del Gobierno Vasco y el Programa Juan de la Cierva del Ministerio de Economía y Competitividad. En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y codirector del grupo «Cultura Cívica y Políticas Educativas». Es editor de la revistas *Foro de Educación* y de *Encounters in Theory and History of Education*.

Alejandro Márquez es Doctor en Educación. Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente de licenciatura y posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Director de la revista *Perfiles Educativos* durante el periodo 2014-2018. Miembro del Seminario de Educación Superior de la UNAM. Sus líneas de investigación son: Financiamiento de la educación superior y Planeación y políticas de la educación superior. Sus publicaciones recientes son: Márquez, Alejandro y Alcántara, Armando (2019). Entre lo público y lo privado: acceso y equidad en la educación superior en México y Brasil, 2000-2016. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(2), pp. 266-286; Márquez, Alejandro y Alcántara, Armando (2017). Impacto de los índices internacionales en la producción científica en educación. *Universidades*, 73, pp. 7-25.

Miquel Martínez es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona. Su actividad docente e investigadora se centra en: educación en valores, formación del profesorado, perspectiva de la educación y aprendizaje ético y universidad. Tiene experiencia en política universitaria. Ha sido profesor invitado en varias universidades españolas y extranjeras. Participa como consultor y evaluador en diferentes proyectos, agencias, instituciones, administraciones de carácter educativo y universidades en España y a nivel internacional. Ha sido director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), decano de la Facultad de Pedagogía y vicerrector de la Universitat de Barcelona.

Marilena Nakano es graduada en Pedagogía por el Centro Universitário Fundação Santo André (1969) y graduada en Historia en Faculdades Associadas Ipiranga (1979), Máster en Educación por la Universidade de São Paulo (1995), Doctor en Educación por la Universidade de São Paulo (2004) y postdoctorado de la Université Paris 13, Francia. Actualmente es revisora de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo y profesora de doctorado retirada en el Centro Universitário Fundação Santo André. He investigador principalmente en los siguientes temas: juventud, educación, democracia y poder local.

Elena Noguera es Profesora colaboradora permanente (Doctora) del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Docente en el Grado de Pedagogía y en el Máster de Entornos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales. Coordinadora del Prácticum y del PAT (Plan de Acción Tutorial) de Pedagogía. Miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), del Grupo de innovación docente Innova.the y Praxis, de la red iEARN (International Education and Resource Network) y del Consejo de redacción de la *Revista Perspectiva Escolar* de la Asociación de maestros Rosa Sensat.

Ana M. Novella es Profesora Agregada interina en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Los temas de investigación que desarrolla son la participación en la escuela, la participación ciudadana, los consejos infantiles y el empoderamiento juvenil. Ha dirigido en los últimos años importantes proyectos entre los que destacan: «Los consejos infantiles. Nuevas formas de participación política y cívica de los niños y las niñas de Cataluña» (Recercaixa, 2014) y «Empoderamiento de la juventud: análisis de momentos, espacios y procesos que contribuyen al empoderamiento de las personas jóvenes» (Ministerio de Economía y Competitividad de España)

Pedro Núñez es Doctor en Ciencias Sociales (UNGS/IDES) e investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con sede en el Área Educación de la FLACSO Argentina. Es Director Académico del Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina. Es docente de grado en Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Co-dirige el Núcleo de Estudios sobre la Escuela

y los vínculos intergeneracionales (FLACSO). Fue consultor del PNUD en temas de juventud y de la Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, donde además participó en la redacción del Prediseño de la materia Construcción de Ciudadanía. Su línea de trabajo se vincula con el análisis de la relación entre juventud-escuela y política. Es integrante de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina y del grupo de trabajo «Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales» de CLACSO.

Judith Pérez-Castro es Doctora en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. Investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y profesora del Posgrado en Pedagogía de la misma institución. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II, del CONACYT. Sus líneas de investigación son: Equidad e inclusión educativa, Políticas educativas y Ética profesional. Sus publicaciones recientes son: Hirsch, Ana y Pérez-Castro, Judith (coords.), *Ética profesional y responsabilidad social universitaria. Experiencias institucionales*, México, IISUE-UNAM; Pérez-Castro, Judith y López, Angélica (coords.). (2019). *Discapacidad, inclusión social y educación. Colección Educación*. México, IISUE – UNAM.

Juan Manuel Piña es doctor en Pedagogía. Es investigador Titular del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y profesor en el Programa de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido autor o coautor de «La cultura política de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México» (2009); «Estudiantes normalistas. Su perspectiva política» (2010); «Homofobia en estudiantes universitarios de México» (2015); «Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México» (2015); «La ética de la investigación en el posgrado» (2017); «El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de profesores de bachillerato» (2017), «El paradigma interpretativo y la metodología cualitativa» (2018), «Representaciones sociales de estudiantes de licenciatura sobre el homosexual» (2019), «Perfiles de socialización familiar en estudiantes universitarios de alto rendimiento académico» (2019).

Silvia Sánchez-Serrano es Graduada en Magisterio y Orientadora Educativa por la Universidad Complutense de Madrid. Con Premio a la Excelencia Universitaria por la Comunidad de Madrid. Ha sido investigadora FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación (UCM). Investigadora visitante en universidades de Europa y Latinoamérica. Sus publicaciones más recientes y líneas de investigación actuales se centran en la educación cívica, el tiempo educativo y las pedagogías alternativas y sus efectos sobre el desarrollo integral de la infancia. En la actualidad, es profesora en el Departamento de Educación y Coordinadora de Trabajos Final de Máster en el Máster de Profesorado de la Universidad de Nebrija.

Felipe Tarábola es licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía de la Universidad de São Paulo (USP) y licenciado en Periodismo de las Facultades Integradas Alcântara Machado (FIAM). Tiene una maestría y un doctorado en Sociología de la Educación de la Facultad de Educación de la USP. Actualmente es profesor de sociología en la Escuela de Aplicación de la Facultad de Educación de la USP y está acreditado como profesor permanente en el Programa de Posgrado en Educación de UFSCar – Sorocaba. Desarrolla investigaciones en el área de Sociología de la Educación, con énfasis en las trayectorias escolares y los caminos de la vida, en diálogo con las teorías de la socialización, con la investigación sobre la juventud y con el debate sobre las condiciones de acceso y permanencia de los individuos de las clases bajas en las universidades. También tiene experiencia en gestión escolar y desempeño en políticas educativas.

Melina Vázquez es socióloga, Magister en Investigación en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales-CINDE, COLEF, Pontificia Universidad Católica de San Pablo y CLACSO. Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG, UBA). Co-coordinadora del Grupo de Estudios sobre Políticas y Juventudes del IIGG (UBA) y del Grupo de Trabajo Clacso «Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales». Profesora de la carrera de Sociología de la UBA. Profesora adjunta a cargo de la materia Sociología de la infancia, adolescencia y juventud de la carrera de Sociología de la UBA y coordinadora académica del Curso internacional y Especialización en infancias

y Juventudes (CLACSO, U. Manizales-CINDE, PUC San Pablo, FLACSO, UBA, COLEF, UNLP, UNLa y CIPS). Docente de seminarios de doctorado de la UBA y de otras universidades nacionales e internacionales.

Pablo Vommaro es Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (COLEF, CINDE-Univ de Manizales, PUCSP y UNLa); Doctor en Ciencias Sociales (UBA) y Profesor de Historia por la Universidad de Buenos Aires. Co-coordina el Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEPoJu). Investigador Adjunto del CONICET. Docente de grado y posgrado en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales (UBA). Integrante del Grupo de Trabajo de CLACSO sobre «Juventudes e infancias». Integrante del Programa de Historia Oral (FFyL – UBA). Autor de artículos en revistas nacionales e internacionales y de capítulos de libros acerca de las problemáticas de las organizaciones sociales urbanas de base territorial en la Argentina de los últimos 40 años, la participación política de los jóvenes, las políticas públicas de juventudes y la historia argentina reciente.



Reunión de miembros del proyecto en Buenos Aires, agosto de 2018.

OTRAS PUBLICACIONES DE **FahrenHouse**

www.fahrenhouse.com

- Alcalá Ibáñez, M.^a, & Castán Esteban, J. L. (2020). *Documentos para la historia de la educación en España. La provincia de Teruel (1845-1930)*.
- Articoni, A., & Cagnolati, A. (Eds.). (2019). *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*.
- Gatti Jr., D., Monarcha, C., & Bastos, M. H. C. (2019). *La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional*.
- Igelmo Zaldívar, J., & Fernández Enguita, M. (2019). *El Edificio de la Almudena de Ciudad Universitaria: la huella del pasado en tiempos de la hiperaula*.
- Dente, F., & Cagnolati, A. (Eds.). (2019). *Comunicazione di genere tra immagini e parole*.
- Igelmo Zaldívar, J. (Ed.). (2019). *Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica*.
- Benesperri, P., & Mondello, M. C. (2019). *La nascita degli asili nido nel Comune di Piombino*.
- González, S., Meda, J. Motilla, X. y Pomante, L. (Eds.). (2018). *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*.
- Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (Eds.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68*.
- García Carrasco, J., & Canal Bedia, R. (2018). Así somos los humanos: plásticos, vulnerables y resilientes.
- Sgreccia, N. (Coord.). (2018). *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática*.
- Kaufmann, C. (Ed.). (2018). *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2018). *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*.
- Marim, V., & Manso, J. (2018). *A formação inicial do professor de educação básica no Brasil e na Espanha*.
- Kaufmann, C. (Dir.). (2017). *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*.
- Martín-Sánchez, M., & Groves, T. (Eds.). (2016). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*.
- Cassano, F. V. (2016). *Penser la laïcité dans la société multiculturelle. Analyse historique du contexte français et réflexions pédagogiques*.
- González Gómez, S., Pérez Miranda, I., & Gómez Sánchez, A. M. (Eds.). (2016). *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2015). *Pedagogía radical e inclusiva y educación para la muerte*.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *The borders of Fantasia*.
- Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., & Diestro Fernández, A. (Eds.). (2015). *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World*.
- Cagnolati, A., & Hernández Huerta, J. L. (Eds.). (2015). *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas*.

Este libro es el resultado de dos proyectos conjuntos llevados a cabo por investigadores de universidades españolas, mexicanas, brasileñas y argentinas con financiación del Ibero-American Union of Universities Research Collaboration Fund, convocatorias 2017/18 y 2019/20. Los títulos de los proyectos han sido CIDATEL I y II (Smart Citizens for Participatory Cities-Ciudadanos inteligentes para ciudades participativas) y han contado con la participación institucional de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Barcelona, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Autónoma de México y la Universidad de São Paulo. En los dos proyectos se parte de la idea de que las ciudades inteligentes no pueden concebirse únicamente a partir de servicios, espacios públicos y privados e infraestructuras de transporte y tecnológicas. Su concepción requiere ubicar la experiencia de los ciudadanos en el centro de su arquitectura. El objetivo de esta colaboración entre universidades ha sido estudiar conjuntamente la brecha existente entre la experiencia cívica de los jóvenes en los espacios de educación formal y su vida como ciudadanos en base a la investigación de los grupos participantes. Para hacerlo, la colaboración ha incluido la creación de una base de datos con investigación internacional sobre las discontinuidades en la experiencia cívica, la investigación colaborativa con niños, adolescentes y adultos jóvenes en los entornos urbanos de las cinco universidades, y dos talleres en los que los equipos participantes han presentado avances de su investigación en curso y el trabajo colaborativo.