



La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela

Graciela Batallán* y Silvana Campanini**

RESUMEN

El artículo profundiza en el carácter inherentemente político de la participación de niñ@s y jóvenes adolescentes en el espacio público en general y en la escuela en particular, problematizando el habitual soslayamiento del que es objeto. Se sostiene que esta invisibilidad se debe al status jurídico dependiente que se les asigna, conjuntamente con limitaciones conceptuales relativas al campo de lo “*lo político*” bajo el presupuesto de la igualdad de los sujetos ante la ley. A su vez, los ámbitos y las formas que canalizan la participación de las nuevas generaciones en el ámbito escolar se nutren de una concepción *infantilizadora* que evita el conflicto social y la emergencia de lo político. Las experiencias y debates en torno al bien común devienen marginales a la vida escolar, limitando las potencialidades de la institución en tanto espacio para el ejercicio de la ciudadanía en el presente y la confianza en el “futuro ciudadano”.

PALABRAS CLAVE: Infancia, Juventud, Participación política, Bien Público, Ciudadanía.

* Doctora de la UBA con mención en Antropología Social, Profesora Titular Regular; Co-coordinadora del Programa de Antropología y Educación, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirección electrónica: grabat@fibertel.com.ar

** Licenciada en Ciencias Antropológicas, Profesora Adjunta interina; Investigadora del Programa de Antropología y Educación, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirección electrónica: scampanini@filo.uba.ar

Fecha de realización: agosto de 2008. Fecha de entrega: octubre de 2008. Fecha de aprobación: diciembre de 2008.

ABSTRACT

This article discusses the invisibility but inherently political character of children and young adolescents' participation in public sphere in general and in school especially. We propose that their invisibility owes to their juridical dependent status, together with conceptual limitations relative to the academic field of "politics", under the assumptions that this one needs from the equality of the subjects in law terms. At same time, areas and forms that canalize the participation of new generations in schools nourish of a "childish" conception, which avoids the conflict and their collective resolution. The experiences and debates around the common good are marginal in the school life and restrict the potential of the institution while specific institution for exercising the citizenship in the present, and the development of the confidence in the "future's citizen".

KEY WORDS: Infancy, Youth, Political participation, Common Good, Citizenship.

RESUMO

O artigo aprofunda no caráter inerentemente político da participação de crianças e jovens adolescentes no espaço público em geral e na escola em particular, problematizando o habitual soslaimento do que é objeto. Sustenta-se que esta invisibilidade deve-se ao status jurídico dependente que têm, junto com limitações conceituais relativas ao campo de "o político", sob o orçamento que este necessita da igualdade dos sujeitos perante a ley. Por sua vez, os âmbitos e as formas que canalizam a participação das novas gerações na escola, nutrem-se de uma concepção *infantilizadora* que evita o conflito e sua resolução coletiva. As experiências e debates em torno ao bem comum são marginais na vida escolar e restringem a potencialidade da instituição em tanto espaço específico para o exercício da cidadania no presente e o desenvolvimento da confiança no "futuro cidadão".

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Juventude, Participação política, Bem Público, Cidadania.

LOS SUJETOS DE DERECHO RESTRINGIDO Y EL SENTIDO NATURALIZADO SOBRE LA POLÍTICA

Los conceptos centrales que organizan el pensamiento y la práctica política son objeto hoy de un intenso debate. Las nociones de espacio público, intereses colectivos, participación y decisión, representación y legitimidad, entre otras, y las instituciones en las que se encarnan, son impugnadas o reformuladas en su capacidad para desarrollar una auténtica democracia en una sociedad crecientemente desigual y fragmentada. Tanto se lo mire desde los fenómenos

sociales en curso, como desde el ámbito académico, tal debate manifiesta la emergencia y demanda de reconocimiento de una diversidad de actores sociales vinculados con problemáticas de género, étnicas, o de identidad auto asignada, que actúan dentro o fuera de las instituciones (los partidos, el gobierno, la escuela, la universidad, los sindicatos, las asociaciones civiles, etc.), orientando la construcción de la *vida en común*. Con importantes antecedentes en la historia de nuestro país, estas prácticas se encuadran hoy en un contexto inédito de movilizaciones sociales que manifiestan nuevas demandas.¹

En nuestra investigación, cuyo interés de conocimiento son las relaciones entre infancia, juventud y política, analizamos algunos núcleos de este debate desde un enfoque histórico-etnográfico.² A nuestro entender, el análisis del registro realizado en distintos campos empíricos resulta fructífero para potenciar la reflexión teórica en la comprensión de las relaciones antedichas.³ Al indagar la experiencia y las reflexiones de niñ@s y jóvenes-adolescentes escolarizados vinculadas con *lo político*, nuestro propósito es desnaturalizar los presupuestos que sostienen la exclusión de las nuevas generaciones del campo de la reflexión de la teoría política, por una parte, y por otra, explicitar la imbricación que tiene el pensamiento y la acción de los miembros de esta franja de edad con el debate político más inclusivo sobre la profundización de la democracia, el que incluye, desde luego, a la escuela y a otras instituciones o ámbitos de la vida social.

Estas preocupaciones se anudan problemáticamente al conocimiento de lo que sucede en el primer largo período de la vida al que se trata paradójicamente como una difusa transición —desde la dependencia del mundo adulto hacia la autonomía de sus miembros “en el futuro”, momento en el que supuestamente ejercerán la “verdadera” ciudadanía—, e indistintamente como un microcosmos homogéneo (la “nueva generación”) que confronta con el mundo adulto (la “vieja generación”). Este cierre conceptual arrastra implícitamente un concepto esencialista de cultura que fija y tipifica conductas, impidiendo complejizar el análisis y distinguir prácticas y pensamientos justamente en transición.

La propuesta es contribuir a repensar nociones y conceptos para comprender y explicar la acción de un sujeto “no en pleno derecho” (Adorno, 1973: 72) en el plano de *lo político*, a fin de que sea posible visualizar la participación de sus integrantes e incluir sus aportes e inquietudes en la construcción del común y de las formas de convivencia (o, lo que es lo mismo, el carácter democrático de la sociedad).

Precisamente, en el último lustro se consigna en nuestro país y en la región un progresivo protagonismo de niñ@s y jóvenes adolescentes en la escuela (en

centros de estudiantes, consejos de grado y convivencia), así como su presencia activa en ámbitos informales —como las movilizaciones callejeras— en las que expresan demandas específicas, ya sea como acompañantes de petitorios y demandas al Estado, o como protagonistas directos de propuestas de transformación en diversos espacios públicos de los que son integrantes.⁴ Sin embargo, el carácter de sujeto de “derecho restringido” que se les asigna vuelve problemática la legitimidad de sus acciones en tanto ciudadanos en el presente. Prueba de ello es el escaso debate teórico para interpretar sus acciones cuando éstas involucran al poder, al gobierno y la política en general, y a sus ámbitos privativos en particular, tal como es la institución escolar. De hecho, las prácticas institucionalizadas de socialización de las nuevas generaciones en las normas ciudadanas son circunscriptas a meros ejercicios propedéuticos que deberán aplicar los “proto” ciudadanos de hoy en el futuro. La postulación de los niñ@s y jóvenes-adolescentes como actores con protagonismo político en grados variables parece exceder y hasta traicionar las categorías cotidianas y académicas con las que se interpretan estas prácticas en el espacio público, sobre el inexpugnable sobrentendido de que el mundo de la polis es privativo de los iguales ante la ley.

La perspectiva de investigación adoptada ha buscado describir analíticamente las actividades y debates de niñ@s y jóvenes en el campo de *lo* político, haciendo visible y recuperando su protagonismo en el contexto de una sociedad profundamente interpelada por distintas tradiciones político-ideológicas que actúan contemporáneamente en un mismo presente. Se procura evitar el análisis que homogeniza a las prácticas de las nuevas generaciones en virtud de su común pertenencia a una categoría jurídico-demográfica (menores de edad) y también aquél que entrega una presunta explicación de su comportamiento social a través de los particularismos territoriales o de distinciones varias, tales como gustos musicales, corporales, estilos de vestimenta, entre otras, las que operan tácitamente como “sub-culturas” cerradas que confrontan entre sí y eventualmente con el mundo adulto en general (Batallán y Campanini, 2005).⁵

El objetivo de este artículo —circunscrito a algunos aspectos teóricos sobre un campo relativamente nuevo— es propiciar el debate en el terreno de la antropología de la educación, a fin de incorporar el análisis de la acción social protagonizada por niñ@s y jóvenes adolescentes en la dimensión de lo político y particularmente en la discusión sobre la eventual democratización de la escuela.

EL DEBATE CONCEPTUAL SOBRE LO POLÍTICO Y LA EXCLUSIÓN DE LA ACCIÓN DE LAS NUEVAS GENERACIONES

La preocupación acerca de los contenidos, alcances y derroteros posibles de la democracia actual ocupa desde hace dos décadas un lugar destacado en el debate de las ciencias sociales y la filosofía política. En términos generales, la discusión ha puesto en entredicho: a) la naturaleza de *la* política en su capacidad para organizar los marcos de una *vida justa y digna* en el seno de las sociedades capitalistas, b) la posibilidad de *la* política para canalizar el debate social en marcos institucionales democráticos y c) los contenidos asignados a la ciudadanía y los criterios para designar a *los iguales* dentro de tal comunidad (Arendt, 1997; Butler et al, 2003; Fraser, 1993, 2002; Habermas, 1986; Laclau y Mouffe, 1985; Mouffe, 1999; Laclau, 2002).

Entendemos al terreno de *lo* político como el campo de la construcción de la vida en común (la comunidad y su regulación). Las prácticas y discursos sobre esta dimensión de la vida social conllevan conceptos y nociones de uso sobre formas de gobierno y la participación de los individuos y de los diversos sectores sociales que conforman la totalidad social. Algunos autores distinguen dentro de aquel amplio escenario a *la* política, entendiendo por ésta al ejercicio de la actividad (Rosanvallon, 2003). Esta precisión es a nuestro entender una contribución para descartar la asociación vulgar del concepto a las meras formas institucionalizadas de la democracia representativa.

Al describir la evolución de las teorías liberales de la democracia bajo tres modelos —la democracia como protección, la democracia como desarrollo y la democracia como equilibrio—, Macpherson ya había señalado la creciente incapacidad de la forma democrática representativa para garantizar una democracia participativa en una sociedad dividida en clases (Macpherson, 1994). La reformulación de tales teorías se ha visto alimentada y confrontada por los procesos sociales derivados de la transformación neoliberal de las sociedades contemporáneas y por movimientos sociales a través de los cuales sujetos con identidad autoasignada han reclamado nuevas o diferentes formas de inclusión en la ciudadanía (Castel, 1996; Bourdieu, 1999; Wacquant, 1997). El debate teórico y la conflictividad social han conducido a reelaborar una noción de *lo* político que rebase lo meramente estatal, permitiendo reconocer formas de participación que confrontan, modifican o trascienden las formas representativas instituidas.

De particular importancia por los debates a que dio lugar ha sido la conceptualización de J. Habermas acerca de la emergencia de la esfera pública —o asociaciones democráticas— en las sociedades capitalistas, como ámbito analíti-

camente distinguible del aparato del Estado y del mercado, “que reúne los intereses comunes —o ‘intereses públicos’— de los sujetos privados en lo tocante a la regulación de su tráfico mercantil y a su posición ante el poder político”, convirtiendo tales intereses en objeto de común raciocinio (Doménech, 1986).

Nancy Fraser reconoce los aportes de este autor, a la vez que refuerza una serie de limitaciones de lo que se ha dado en llamar democracia deliberativa. Su crítica se centra en la supuesta neutralidad del espacio público, sostenida en la creencia de una eficaz puesta entre paréntesis de las desigualdades sociales, según la cual “éste es un lugar vacío culturalmente, desprovisto de un *ethos* específico y que se acomoda a una neutralidad perfecta” (Fraser, 1993: 27). En consecuencia, discute el problema conceptual relativo al bien común y el sentido de “público” en las sociedades estratificadas, reiterando que éste es “un escenario estructural donde la contestación o negociación ideológica y *cultural* se lleva a cabo”.⁶ En este punto Fraser se detiene poniendo en cuestión que “un público democrático requiere oportunidades para que las minorías puedan convencer a otros de que lo que en el pasado no era público —en el sentido de ser un interés común—, ha llegado a serlo en el presente”. Dado que el resultado de la deliberación no se puede conocer con anterioridad, el bien común no puede ser presumido previamente, por lo que “no viene al caso poner límites sobre qué tópicos, intereses y puntos de vista son admisibles en la deliberación”. La idea de *contrapúblicos subordinados* (que expresan la voz de minorías, agrupamientos y categorías sociales en el espacio público), acuñada por la autora, implica una noción de hegemonía que sobrentiende el dominio de unos intereses por sobre otros.

Si se analiza la dinámica social en la Argentina, es posible acordar que los reclamos de desocupados y las protestas sociales proceden como tales *contrapúblicos*, demandando y exigiendo los derechos ciudadanos al trabajo y la vida digna desde el lugar de fuerza de la marginalidad, a fin de evitarla o resistir. Su continuidad y permanencia ha ido transformando los tópicos del debate social sobre el carácter democrático de la sociedad y de las políticas del Estado, conjuntamente con la explicitación de propuestas y acciones autónomas. Sin embargo, volviendo a la dimensión conceptual, la reflexión de Fraser limita la potencialidad contenida en la noción de *contrapúblicos*, al sostenerse en un concepto de identidad tributario del culturalismo, en argumentos tales como que “La participación significa la posibilidad de hablar en su propia voz y, a través de ella, en un idioma y un estilo, construir la identidad cultural”. La reconstrucción democrática del espacio social se orienta hacia la conformación de un mosaico de culturas e intereses, más que a una redefinición de los márgenes, alcances y contenidos de la vida en común.

Nuestra perspectiva reconoce los aportes hasta aquí sintetizados, pero aspira a trascender el estilo predominante de investigación sobre la temática, el que se ha caracterizado por el registro de las manifestaciones simbólicas y contestatarias de grupos juveniles contemporáneos (Reguillo, 2000; Feixas, 1998; Barbero, 1998). Nociones como las de “tribu” y “consumo cultural” con las que se engloba tales expresiones, abrevan en el mencionado culturalismo, al segmentar arbitrariamente a los grupos y a sus prácticas según la pertenencia social y ecológica, reduciendo los alcances y preocupaciones que estas generaciones elaboran acerca del espacio público a los intereses del endogrupo (Lesko, 1992; Padawer, 2004).

Asimismo, la resistencia militante o la indiferencia hacia las instituciones y modalidades vigentes que dan cauce político a la participación, no constituyen las únicas expresiones con connotaciones políticas que los niños y jóvenes-adolescentes elaboran hacia el mundo público. El registro de estas prácticas debe asimismo incluir las numerosas experiencias en las que se expresan preocupaciones y propuestas de construcción de la vida en común, ya sea en ámbitos de pertenencia (como la escuela y su entorno) o que los trascienden, como cuando manifiestan intereses de justicia e igualdad referidos a las políticas públicas de la ciudad o del país, y que no necesariamente los afectan directamente.⁷

Para que las categorías analíticas de la ciencia política puedan alcanzar a los niños y jóvenes-adolescentes, es necesario cuestionar justamente la paradoja del contenido monolítico asignado a la transicionalidad en la que se ubica a las nuevas generaciones, abriendo la reflexión a la posibilidad de formular diferentes intereses y modalidades de participación según momentos del ciclo vital infantil y juvenil. En efecto, si bien, como adelantáramos, el amplio período —que abarca a la escolarización y se extiende hasta la “mayoría” de edad— ubica a sus miembros en un status de “no sujeto en pleno derecho ante la ley” debido a su dependencia con respecto al mundo adulto, el énfasis puesto en la minoridad y en la protección que fundamenta tal situación jurídica, al tiempo que vela (cuida) por ellos, vela (ignora) el carácter político de su participación.⁸

Tal vez como desafío conceptual se requiere replicar el movimiento que permitió la profunda extensión horizontal de los iguales cuando demandaron su lugar dentro del ámbito de *lo* público, portando identidades sociales disímiles a la hegemónica, y a quienes finalmente les fueron reconocidos diferentes tipos de protagonismo en la sociedad (Grassi, 1999). En este caso, se trataría de habilitar tal condición de posibilidad a las generaciones que serán necesariamente herederas de lo común.

Simétricamente, si bien la función de formación ciudadana asignada a la escuela liga a ésta inextricablemente con la democracia y la política, los conceptos propios de este campo semántico (tales como poder, autoridad, legitimidad, representación, control, participación, transparencia, etc.) y los usos que de tales nociones se hace lugar, presentan limitaciones para recuperar la especificidad de las formas de convivencia en esa institución. Tales herramientas analíticas —originadas en la preocupación sobre el gobierno y la ley como responsabilidad de los iguales— parecen sobrepasar ese particular mundo, volviendo dificultosa la reflexión de la escuela en cuanto mundo constituido por un sujeto jurídicamente restringido y, por lo tanto, inhabilitado para la actuación política (Batallán et al, 2001; Batallán, 2007; Giroux, 1993).⁹

Dado que estas prácticas y la conflictividad que les es inherente existen y expresan un potencial de enriquecimiento para la vida democrática más allá de los muros escolares, un primer interrogante a responder es de qué modo analizar la heterogeneidad de intereses de los miembros de esta edad de la vida en torno al campo de *lo* político y de *la* política en la cotidianeidad de la vida en la institución. La reconstrucción histórica deviene central, entonces, para contrarrestar la divulgada idea de la apatía e indiferencia o el comportamiento meramente iconoclasta que se atribuye en general a la nueva generación, considerando las tradiciones e hitos que conforman la memoria y las identidades de los colectivos, así como las fuentes de formación e información con las que, especialmente los jóvenes adolescentes, nutren su pensamiento.¹⁰

LA HISTORICIDAD DE LAS CATEGORÍAS INFANCIA Y JUVENTUD ADOLESCENTE Y LOS PROCESOS DE INFANTILIZACION EN EL PRESENTE

Hablar de la transicionalidad o indeterminación de esta edad de la vida (que abarca actualmente hasta los 18 años), exige hacer referencia a los aportes señeros de Philippe Ariès.¹¹ Este autor advierte sobre la necesidad metodológica de poner en tensión “la larga duración” y los cambios contingentes, ubicando hitos y configuraciones sociales diversas en el registro documental de la historia y de la etnografía, a fin de relativizar la naturalización esencialista de las edades de la vida. La tesis del autor es que tanto la categoría de infancia como la de juventud desaparecen en las sociedades occidentales en la Edad Media,¹² siendo recién en los siglos XIV y XV, durante el *Ancient Régime*, que puede constatar el (re)descubrimiento de la infancia y la paulatina difusión de un sentimiento

hacia esta edad de la vida, acompañando la aparición de la cultura escrita y de la escuela en occidente.¹³

Ariès sostiene que es el encierro y la exclusión del mundo de la experiencia producido por la escuela lo que permite la autoconciencia sobre esta etapa de la vida a sus protagonistas. Posteriormente, la “explosión escolar” que se extendió desde 1930 hasta nuestros días, en el marco de los cambios socioeconómicos de la era industrial, permitió la reconstrucción de otra categoría, la adolescencia, a la que no se le atribuye funciones activas dentro de la sociedad (Ariès, 1995).

“La adolescencia de hoy en día se encierra en su condición y la prolonga más allá de la edad de sus arterias, en una sociedad imaginaria, indefinidamente joven. Como se mantiene en una situación de dependencia, en particular con respecto a la madre, pasa por periódicos arrebatos de rebelión, de emancipación, que acompañan, prolongan o reemplazan las tensiones develadas por el psicoanálisis” (Ariès, 1995).

El documentado análisis del autor finalmente desemboca en una consecuencia simbólica simple, entendiendo que es el deseo de prolongar la juventud por parte de los adultos la causa que lleva a retrasar la autonomía de los jóvenes, principalmente prolongando “el purgatorio de la escolarización”.

La emergencia histórica de esta categoría demográfica resulta inseparable no solamente de su relación con la educación escolarizada y la familia nuclear burguesa, sino también de las nociones individualistas del derecho y la economía capitalista, es decir, del conjunto institucional sancionado por el Estado moderno (Díaz de Rada, 2003; Baratta, 1998). Vinculado a la temática específica que aquí nos interesa, la reconstrucción de la sociedad moderna capitalista ha puesto de relevancia la participación de niñ@s y jóvenes en ámbitos públicos y procesos políticos tanto en Europa como en nuestro país (Thompson, 1989, 1995; Caviglia et al, 1996; Barrancos, 1987; Carli, 2002). No obstante, el enfoque centrado en el progreso que dominó la autocomprensión de la sociedad hasta bien avanzado el siglo XX, privilegió la mirada centrada en las instituciones de protección de la infancia y de la juventud, visualizándolas como espacios a-políticos en tanto los aislaban del conflicto social y la explotación económica. Sólo muy recientemente se ha puesto en entredicho el complejo tutelar tanto por sus implicancias en el disciplinamiento de los individuos como de los conjuntos sociales. Es precisamente desde la investigación sobre el tratamiento judicial y jurídico de menores que ha comenzado a exponerse una problemática que corresponde extender a toda la institucionalidad relacionada con la infancia y juventud. Analizando la discusión generada en torno a la edad en que corresponde pensar a un sujeto

como penalmente responsable a la luz del registro transcultural, Díaz de Rada argumenta que ésta no podrá ser abordada racionalmente, “en tanto no se esclarezcan las relaciones específicas entre la ley estipulada desde las interpretaciones de los adultos y las prácticas de institucionalización de órdenes morales ejercidas en los diversos ámbitos infantiles”. Las prácticas institucionales descansan en el supuesto básico de que los menores no son artífices de su mundo sociocultural, concepción que el autor atribuye al modelo de un *adaptacionismo externalista*.

“La relación entre el sujeto individual y la cultura queda así sancionada como una relación transitiva –no reflexiva: el individuo recoge la cultura para sí, como si de un objeto exterior se tratase y de ese modo queda en la sombra todo lo que el sujeto le hace a la cultura al intervenir en las relaciones sociales de las que él mismo forma parte” (Díaz de Rada, 2003).

En términos epistemológicos, no se trata de pensar en *nuevos* sujetos, sino de abordar el conocimiento de esta relación, entendiendo a sus protagonistas como un sujeto social con potencialidades que requieren ser documentadas y analizadas en su complejidad (Willis, 1988; Bourdieu, 2000; Batallán y Morgade, 1992; Batallán y Varas, 2002).

EL MANDATO DEMOCRATIZADOR DE LA ESCUELA Y LA INVISIBILIDAD POLÍTICA DE LOS SUJETOS QUE LA CONFORMAN

La escuela se definió históricamente por la separación y resguardo de los niño@s y jóvenes de otros ámbitos potenciales de socialización (la calle, la fábrica, los cultos, entre otros) y del entorno social percibido como problemático. Tal separación del niño/joven del mundo doméstico-privado se fundamentó asimismo en el mandato moderno por el cual la escuela sería la institución pública encargada de la instrucción y del aprendizaje en el conocimiento universal y en la convivencia ciudadana responsable. En lo que corresponde a esta problemática, el apelativo de “público” para la escuela tiene particulares connotaciones ya que esta adjetivación comporta: a) la obligatoriedad del Estado en la distribución igualitaria de la educación como un bien social, b) la constitución de un espacio no doméstico para el desarrollo progresivo de los vínculos sociales entre adultos y menores y, concatenado con lo anterior, c) el reconocimiento de la particularidad de la institución educacional, como coparticipada (la comunidad escolar) entre madres/padres/tutores y el Estado (Rockwell, 1995; Batallán y Varas, 2002; Batallán, 2007).

La expansión de la escolarización obligatoria enfatizó y prolongó el carácter transicional de esta etapa de la vida, proyectando la participación plena de niño@s y jóvenes a un *futuro*, reforzando las definiciones jurídicas sobre la ciudadanía propiamente dicha como competencia de los adultos.

El rechazo a pensar la escuela como un ámbito político que incluya el protagonismo de los niño@s y los jóvenes adolescentes precisa ser comprendido, tal como adelantáramos, en la lógica del sentido común prevaleciente acerca del poder y algunos de sus términos asociados, aún vigentes. Específicamente, la protección escolar de la infancia frente a una exterioridad social a la que se cualificaba como inmersa en la contienda violenta y la explotación laboral, condujo a enfatizar la asociación del poder con la dominación, la violencia y la coerción de fuertes sobre débiles. En este proceso de construcción de la institución escolar, los aspectos productivos de lo político en relación con su capacidad para reformular racionalmente las condiciones de la convivencia, quedan eclipsadas, trasladadas, o bien mitificadas.¹⁴

De modo complementario, la dinámica de los vínculos intra-escolares que responden a la lógica burocrática de un sistema jerárquico-vertical, refuerza la mencionada concepción sobre el *poder* que describe la subordinación también de los adultos (principalmente de los docentes) y su exclusión como categoría analítica pertinente para reflexionar sobre la escuela como un espacio democrático. De hecho, el efecto de la “dominación” del poder de la burocracia se condensa en “la obediencia debida” que deben acatar los agentes; en el caso de la escuela, los maestros, en virtud de su ubicación en el extremo “débil” de la jerarquía. Si bien son vistos por niño@ y jóvenes adolescentes como los portadores del poder, para los maestros éste se ubica “afuera” de los vínculos escolares, en las autoridades superiores del sistema o en la presión o el control que reciben por parte de padres y apoderados. De hecho, y siguiendo la lógica de los maestros, en la naturalizada relación con los niño@s y jóvenes no existirían relaciones de poder, sino el ejercicio altamente auto-recriminado del abuso o la violencia.¹⁵ En definitiva, el poder, con la mencionada carga de significado, aparece ajeno para analizar lo que sucede en la escuela y para comprender su particularidad, al tratarse de una institución *semi pública* (Batallán, 2003: 685).

Un segundo conjunto de argumentos permiten comprender la invisibilidad del protagonismo de las nuevas generaciones en la escuela, derivados de la polémica teórico-política de las funciones de la escuela en la sociedad moderna. Para los liberales, la constitución de la escuela como espacio público igualitarista, capaz de posponer las diferencias sociales, económicas y culturales de quienes acceden a

ella, supuso un “pacto democrático de neutralidad valorativa” (condensado en el derecho universal a la educación) que exige por definición la exclusión de los intereses políticos. Imbuidos de esta tradición, los ejercicios de socialización ciudadana que se ofrecen a los nin@s y jóvenes persiguen un acercamiento a las formas institucionalizadas y ritualizadas de *la* política y, al hacerlo, limitan y posponen la explicitación del conflicto y la confrontación que le son inherentes.

La protección adulta niega la influencia (o la posible influencia) que las corrientes de pensamiento y las tradiciones partidarias tienen directa o indirectamente sobre los jóvenes, las que al no explicitarse ni discutirse producen el efecto preanunciado de “manipulación”. Tales resguardos y tendencia a infantilizar a los miembros de esta etapa de la vida pueden encontrar además su explicación en el carácter de inusitado terror con que la dictadura militar castigó las formas de participación política de los jóvenes en las últimas décadas.¹⁶ Los peligros de la difusión de las distintas ideologías y el rechazo a los discursos “politizados” en las escuelas se constituyen tácitamente entre los adultos responsables en un límite para la promoción del análisis y del debate sobre formas progresivas y fundamentadas de participación del sector.

La naturaleza políticamente neutral de la escuela ha sido rebatida por los críticos radicales, al señalar el profuso compromiso tácito de la institución con la reproducción (política) de la sociedad desigual. No obstante, la omnipresencia del poder en la escuela que resaltan las perspectivas reproductivistas y foucaultianas produce un efecto analítico similar al anteriormente comentado, al encallar el análisis acerca de formas organizativas pertinentes a la escuela como un particular mundo protagonizado por niñ@s y jóvenes-adolescentes.¹⁷

En dicho contexto, la participación —orgánica o contingente, directa o indirecta— de estos sujetos en reclamos y propuestas argumentadas de transformación de los ámbitos escolares y no escolares, de los que también son (en espacio y tiempo) protagonistas, resultan marginales a la vida cotidiana escolar, difuminándose los efectos emancipadores ligados a la producción de conocimiento y a la formación presente del *futuro ciudadano*, en el campo de lo político.¹⁸ Es en esta trama de sentidos y tradiciones sobre lo político en la escuela, en la cual es posible hallar una explicación de la naturalizada exclusión de las nuevas generaciones de la mítica “comunidad escolar”, la que hasta aún hoy no es masivamente reclamada por ellos.

CONCLUSIONES

Existe una contundente justificación acerca de que niñ@s y jóvenes son sujetos inaugurales (Arendt, 1997:123) al mismo tiempo que sujetos de cuidado y recepción de la acumulación cultural.¹⁹ La idea de lo nuevo que viene a renovar al mundo está en el trasfondo de muchas teorías sobre lo político, que ignoran el proceso de desarrollo del niño/joven que culmina en él. Al nominar a los jóvenes como un bloque generacional opuesto al mundo adulto, lo “nuevo” que ellos representan es indistintamente idealizado o peyorativamente estigmatizado.²⁰ En suma, la perspectiva culturalista no permite superar el particularismo del análisis sobre éste u otro fragmento social, al tiempo que los escinde del anclaje que poseen en el acontecer de los procesos sociales. En el caso de los jóvenes escolarizados es la orientación pedagógica y la organización jerárquica propia de la institución escolar la que los constituye como un sujeto uniforme en el polo subordinado de la relación, atribuyéndoles por tanto intereses meramente corporativos frente a una jerarquía en la que no tienen participación. De este modo el comportamiento identitario que se asocia a una “cultura juvenil” responde más bien al arraigo institucional de las prácticas, a su decantación y repetición. Por el contrario, el registro etnográfico documenta que las manifestaciones de los jóvenes como colectivo estudiantil /juvenil son fugaces y contingentes frente a la predominancia de polémicas, distinciones y clasificaciones, tradiciones y pertenencias, con las cuales los jóvenes construyen la vida cotidiana y las prácticas en el ejercicio de su protagonismo en el terreno de lo político.

Frente a la escisión generacional del análisis, es interesante considerar la categoría de *contemporaneidad*, en el sentido dado por Schütz. Este concepto permite analizar los vínculos entre al menos tres generaciones (contemporáneos, antecesores y sucesores) que comparten un presente histórico, y ofrece un fundamento complementario a la noción de heterogeneidad social, permitiendo entenderla como producto de procesos de socialización y apropiación singular (Heller, 1976) que entran a las distintas generaciones. Siguiendo el enfoque histórico-etnográfico propuesto, se vuelve factible analizar y valorar las polémicas sociopolíticas de las que participan niñ@s y jóvenes adolescentes en virtud de adhesiones a diversas tradiciones político- ideológicas de las organizaciones o colectivos políticos en las que abrevan y con las que en ocasiones polemizan desde su particular perspectiva, constituyendo series de apropiaciones que los vinculan con otras generaciones y simultáneamente contribuyen a diferenciarlos. Consecuentemente, se hace factible sustituir la presuposición de que a una edad de la vida le

corresponde un contenido específico y homogéneo de práctica política, por la pregunta acerca del sujeto colectivo que se construye a través de la práctica política como proceso dinámico que vincula a la totalidad societal. Muy especialmente, la imbricación histórica e institucional entre la nueva y vieja generación permite considerar a las prácticas de niños y jóvenes en el terreno de lo político, como “analizadores” de la crisis de las formas tradicionales de la política, a la vez que éstas manifiestan también continuidades.

Los argumentos aquí presentados permiten comprender por qué siendo tanto el resguardo de la infancia como la socialización en el ejercicio democrático cotidiano ambas condiciones necesarias para la constitución y legitimidad de la escuela como una “comunidad”, la relación entre ellas ha resultado históricamente problemática. Las concepciones acerca de lo político y el poder tejidas en torno a la escuela han conducido a cuestionar alguno de los términos de la relación, o bien a descartar a la misma escuela en tanto “institución imposible”. En este punto la controvertida interpretación sobre su papel, como lugar de reclusión y “calvario” o bien como el ámbito privilegiado específico del mundo de infancia, merece ser repensada. En nuestro país este debate tiene antecedentes históricos que testimonian las concepciones sobre escuela y educación del primer socialismo, del anarquismo y del movimiento de “la escuela nueva”. Aunque soterradas por la visión hegemónica de la historiografía argentina, estas propuestas se encuentran en la base de las prácticas de protagonismo de niños y jóvenes adolescentes que hoy podemos registrar. La necesidad de recuperar esta reflexión resulta insoslayable en la actualidad, alertada por la existencia de propuestas de escolarización alternativas que indican un camino incierto relativo al bien educativo, garantizado en y por el estado. La no realización del contenido emancipador prometido por la educación, a la que contribuye la infantilización y silenciamiento de los niños y jóvenes como sujetos políticos, promueve el abandono de la escuela como espacio público, favoreciendo la segmentación social.

En lo que respecta a la investigación académica, la amplitud de intereses, prácticas y debates que estos sujetos expresan hoy en torno a la vida ciudadana amerita un esfuerzo redoblado por darle acogida en categorías de análisis que permitan comprenderlos como protagonistas polémicos de una sociedad en la que aspiran a ser reconocidos como partícipes. Siguiendo a Clifford Geertz en este punto, se trata de devolver a los megaconceptos de las ciencias sociales “esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos, no sólo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente

con ellos” (Geertz, 1995). En este camino nos interesa repensar los conceptos que construyen la vida democrática, incluyendo las prácticas sociales que permanecen prejuiciosamente veladas.

NOTAS

¹ Los artículos contenidos en el reciente número de Cuadernos de Antropología Social recuperan algunas de estas problemáticas desde la perspectiva de la disciplina. Véase *Cuadernos de Antropología Social*, número 27, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, julio 2008.

² Proyecto de Investigación UBACYT F-134: “Infancia, Juventud y Política. La participación de un ‘no ciudadano’ en el espacio público”. Programación 2004-08. Directora: Dra. G. Batallán. El equipo de investigación se encuentra integrado, además de las autoras, por Ana Padawer, Elías Prudent Leiva, Iara Enrique, Soledad Castro, Marina Visintín, Marina Rubinstein, y en su primer tramo, Carolina Postiglioni. Colaboraron especialmente en el trabajo de campo y en la realización de este artículo, Elías Prudent Leiva, Iara Enrique y Soledad Castro.

³ El corpus de la investigación registra, entre otros, las actividades desarrolladas en el marco del Programa La Legislatura y la escuela (Legislatura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) destinadas a estudiantes de nivel primario y secundario; las organizaciones estudiantiles en la escuela media; las organizaciones no gubernamentales que los acogen dándoles un lugar relevante en tanto sujetos de derecho, entre las cuales se encuentra Pelota de Trapo y la participación en diversas organizaciones sociales, vinculadas a movimientos de base territorial, como así también movilizaciones auto convocadas y protestas espontáneas que los vuelcan a la calle, entre las cuales se destacan por su difusión pública las realizadas al gobierno de la ciudad de Buenos Aires en el 2005, a colación de los sucesos de Cromagnon. Para un desarrollo detallado de los contextos de prácticas involucrados en la investigación, véase Batallán et al, 2005; Batallán et al, 2007.

⁴ Limitándonos al registro documental de nuestra investigación, los nin@s y jóvenes-adolescentes son partícipes activos de los piquetes y protestas organizadas por los movimientos de desocupados; al mismo tiempo, resultan los protagonistas centrales de *La Marcha por los Niños del Pueblo* que la organización Pelota de Trapo anualmente organiza en conjunto con la Central de los Trabajadores de Argentina

(CTA) y los gremios docentes, a fin de exigir el cumplimiento de los derechos de la infancia y la juventud; se auto-convocan y auto-organizan en sentadas y tomas de los edificios escolares, especialmente a partir de 2006, reclamando por condiciones de seguridad edilicia y por la provisión estatal de educación, al tiempo que participan en las conocidas marchas conmemorativas de *La Noche de los Lápices* y demás movilizaciones que involucran el cumplimiento del mandato constitucional del derecho a la educación pública y gratuita.

⁵ Un análisis detallado acerca del carácter política e ideológicamente heterogéneo de las prácticas políticas de los jóvenes adolescentes en torno a los centros de estudiantes puede verse en Enrique, 2008, cuya investigación individual forma parte del Proyecto.

⁶ Las citas de Fraser corresponden a la traducción realizada por José Fernando García. Las cursivas son nuestras.

⁷ En lo que hace a nuestra temática particular, el registro documental del Proyecto La Legislatura y la escuela muestra a los niñ@s y jóvenes mayoritariamente orientados hacia la resolución de problemáticas que involucran el bien común, tales como el rediseño de la bandera del gobierno de la CABA, la contaminación de los ríos y la necesidad del boleto para discapacitados, entre otros. Por el contrario, los proyectos legislativos que ellos elaboran para participar del programa y cuyo objeto se centra en problemas propios de estas edades de la vida o que se circunscriben a sus propios ámbitos institucionales y sociales, no solamente resultan minoritarios, sino incluso son rebatidos en el recinto por los restantes estudiantes. Para un examen detallado, véase Batallán et al, 2007.

⁸ En un mismo sentido, Baratta ha argumentado que la efectiva conquista de espacios protegidos para la infancia no debería interpretarse como incapacidad para ejercer su voz y opinión (Baratta, 1995:143).

⁹ La investigación etnográfica en educación ha puesto de manifiesto los procesos tácitos de coerción, negociación y resistencia que llevan a cabo los nin@s y jóvenes en las dinámicas escolares (véase, entre otros, Rockwell, 1996). No obstante, el argumento que aquí presentamos procura hacer visible la acción política de estas categorías de sujetos, tal como ellos la explicitan en su relación con el bien común y la vida democrática, lo cual es analíticamente distinguible de los procesos antes mencionados.

¹⁰ La investigación de campo realizada por Iara Enrique y Soledad Castro sobre los centros de estudiantes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Conurbano bonaerense documenta las múltiples polémicas que suceden entre los participantes estudiantiles respecto a la legitimidad de las identidades partidarias e ideológicas en los centros de estudiantes y su anclaje —aceptado o no— en las prácticas políticas juveniles y en las formas organizativas gremiales de las generaciones precedentes. Al mismo tiempo, el grado de sedimentación que la participación estudiantil adquiere en cada escuela deviene central para explicar las orientaciones político-gremiales que cada centro desarrolla y su relación con las autoridades escolares.

¹¹ Véase Ariès, 1986, 1987, 1995.

¹² “No había jóvenes hombres sino hombres jóvenes. La edad adulta comenzaba pronto, antes de la pubertad, y acababa también pronto, poco después de los 30 años, en el umbral de una vejez precoz expuesta a las enfermedades y a la muerte” (Ariès, 1995). En lo que refiere a la investigación académica, este autor afirma que “Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XIV con un movimiento en constante progresión” (Ariès, 1986).

¹³ Entre los rastros que permiten visibilizar este proceso, Ariès destaca la iconografía y el monumentalismo ligado al culto de la muerte, que documentan la salida de los niñ@s del anonimato y de la indiferencia de tiempos pasados.

¹⁴ Una autora como H. Arendt, que resaltó el carácter inaugural de los sujetos en el espacio de lo político y su capacidad para debatir la vida en común, no obstante ha esgrimido juicios contrarios cuando reflexiona sobre el rol que la escuela debe asumir con las nuevas generaciones, compeliéndola a transmitir el legado de la modernidad. Para este punto, véase Arendt, 1996.

¹⁵ Véase Batallán, 2007.

¹⁶ Como es de público conocimiento, el proyecto de desaparición de personas no solo castigó a quienes eran identificados como ‘jóvenes militantes’, sino incluso a los estudiantes secundarios que reclamaban por el boleto estudiantil, en la tristemente célebre *Noche de los lápices*.

¹⁷ Para un análisis detallado de estos obstáculos conceptuales a la hora de pensar la escuela y la infancia, véase Batallán, 2007.

¹⁸ Varios de los proyectos legislativos que elaboran los estudiantes primarios y secundarios han sido retomados por los legisladores y sancionados como normas de la Ciudad, a pesar de lo cual no se les reconoce institucionalmente la autoría inicial. De igual forma, las escuelas de procedencia de los *legisladores por un día* no incorporan los temas y propuestas que sus alumnos han plasmado, dando cierre al ejercicio ciudadano una vez que ha concluido la sesión en el recinto parlamentario. Para una ampliación de este desarrollo, véase Batallán y Campanini, 2007.

¹⁹ Las consecuencias en el ámbito educativo de esta paradoja filosófica han sido ampliamente analizadas por Phillippe Meirieu (1998) en su libro *Frankenstein educador*.

²⁰ En el caso de la primera fase de la vida, muchas de las interpretaciones provenientes del pensamiento evolucionista podrían analizarse como procesos de apropiación y selección de los discursos simples con los que los adultos se dirigen a los niños. De ese modo, las distinciones básicas del pensamiento infantil o de lo que se conoce como “idealismo de la juventud”, son cualidades cargadas de conductas fantaseadas por parte del mundo adulto, ligadas a la necesaria socialización como proceso de integración a la vida en común.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, T. (1973). “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”. En *Consignas*. Amorrortu, Buenos Aires, 64-80.

Arendt, H. (1996). “La crisis de la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península, Barcelona, pp. 185-208.

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós, Barcelona.

Ariès, P. (1986). “La infancia”. *Revista de Educación*; Nro 281, Madrid, pp. 5-17.

Ariès, P. (1987). *La infancia y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid.

Ariès, P. (1995). “Las edades de la vida”. En *Ensayos de la memoria, 1943-1983*. Norma, Bogotá, pp. 327-341.

Baratta, A. (1998). "Infancia y democracia". En E. García Mendez, M. Beloff (Comps.), *Infancia, ley y democracia. Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)* Temis/Depalma, Bogotá, 118-147.

Barbero, J.M. (1998). "Jóvenes: Des-orden cultural y palimpsestos de identidad". En Cubiles, H. et al. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre editores / Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá, pp. 22-54.

Barrancos, D. (1987). *Los niños proselitistas de las vanguardias obreras, 1898-1913*. Serie Documentos de Trabajo Nº 21. CEIL, Buenos Aires.

Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós, Buenos Aires.

Batallán, G. (2003). "El poder y la autoridad en la escuela La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8, 19, México D.F., pp.679-704.

Batallán, G. et al. (2005, julio 11-16). "Estudiantes, legisladores, piqueteros y chicos del pueblo: discusiones sobre la infancia y la juventud en prácticas recientes de democracia directa y representativa". En *I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario, Asociación Latinoamericana de Antropología.

Batallán G. et al. (2007, julio 23-26). "La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate". En *VII Reunión de Antropología del Mercosur*. Porto Alegre.

Batallán, G., Campanini, S. (2007, noviembre 16-17). "El presente del futuro ciudadano. Reflexión teórica sobre las prácticas políticas de los jóvenes adolescentes". En *1ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes*. La Plata, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata.

Batallán, G., Campanini, S. (2005, julio 11-16). "Infancia, Juventud y Política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa". En *I Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario, Asociación Latinoamericana de Antropología.

Batallán, G., Campanini, S., Padawer, A., Zátara, S., Arri, A. (2001). "Infancia, mundo escolar y democracia". Ponencia presentada al *IV Congreso chileno de Antropología*, Santiago de Chile.

Batallán, G., Morgade, G. (1992). "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela". En N. Elichiry (Comp.): *El niño y la escuela*. Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 39-66.

Batallán, G. y Varas, R. (2002). *Regalones, maldadosos e hiperkinéticos. Categorias sociales en busca de sentido. La educación de los niños de cuatro años que viven en la pobreza urbana*. MINEDUC/PIIE, LOM, Santiago de Chile.

Bourdieu, P. (1999). *La Miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Barcelona.

Bourdieu, P. (2000). "La 'juventud' es sólo una palabra". En *Cuestiones de sociología*. Ed. Istmo, Madrid, pp. 163-173.

Butler, J., Laclau, E. y Zizek, S. (2003): *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Carli, S. (2002). "La cuestión social de la Infancia. Socialismo, anarquismo y educación". En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 143-186.

Castel, R. (1996). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, Buenos Aires.

Caviglia, M. J. et al. (1996). *Mujeres y niños en la revolución industrial. Inglaterra, 1750-1850*. Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

Díaz de Rada, A. (2003). "Las edades del delito". En: *Revista de Antropología Social*. 12, Universidad Complutense, Madrid, pp. 261-286.

Doménech, A. (1986). "Introducción". En *Habermas: Historia y crítica de la opinión pública*. G. Gilli; México, pp. 7-47

Enrique, I. (2008, agosto 5-8). "Estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires: de la organización de demandas a la construcción de ciudadanía". En *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Posadas.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ariel, Barcelona.

Fraser, N. (2002). "Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de la justicia". En *Informe Mundial sobre la cultura 2000-2001* (pp. 48-57). Mundi Prensa Libros, Madrid, pp.48-57

Fraser, N. (1993). "Repensar el ámbito público: una contribución crítica de la democracia realmente existente". En: *Debate Feminista*, 4, vol. 7, México, pp. 23-58

Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Grassi, E. (1999). *Política y problemas sociales en la construcción del estado neoliberal asistencialista. Argentina 1990-1998*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. G. Gilli, México.

Heller, A. (1976). *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Madrid.

Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics*. Verso, Londres.

Lesko, N. (1992). "Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como el 'otro' en la investigación etnográfica". En M. Rueda Beltrán, M. A. Campos (Coords.), *Investigación Etnográfica en Educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp.315-332.

Macpherson, C. (1994). *La democracia liberal y su época*. Alianza, Madrid.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes, Barcelona.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós, Barcelona.

Padawer, A. (2004, mayo 25-28). "Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo". En *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Villa Giardino.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma, Buenos Aires.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.

Rosanvallon, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Schütz, A. (1999). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu, Buenos Aires.

Thompson, E. P. (1989). *La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica, Barcelona.

Wacquant, L. (1997). "Elías en el ghetto". En: *Apuntes de Investigación del CECYP*, Año I, N° 1. Buenos Aires, pp. 13-21.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.