

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 un 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>>.