



Facultad de Derecho y
Ciencias Sociales
Universidad
Nacional
de Córdoba



1613 - 2013
400
AÑOS



Sociedad
Argentina de
Sociología
Jurídica

XIV CONGRESO NACIONAL Y IV LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA JURÍDICA

“Conflictos sociales y confrontaciones de derechos en América Latina”

**Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-UNC - Sociedad Argentina de Sociología
Jurídica**

Córdoba, 17, 18 y 19 de octubre de 2013

ESCUELA Y PARTICIPACIÓN INFANTIL. LA ESFERA PÚBLICA COMO ESPACIO DE EXPRESIÓN DE LA SUBJETIVIDAD JURÍDICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Mariana Brizuela Ambrosius
Universidad Nacional de Córdoba
marian_briz@yahoo.com.ar

Comisión N° 5: Familias, infancias y adolescencias: las respuestas del campo jurídico

Resumen

A más de veinte años de la entrada en vigencia de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, las preguntas respecto de lo que significa ser sujetos de derechos siguen sin respuesta. Las prácticas sociales del viejo paradigma y el nuevo se cruzan en los distintos ámbitos sociales atravesados por el género, la clase, etc. de acuerdo con las temáticas, las circunstancias y las ideologías de los y las actores sociales involucrados en ellas. La escuela es quizá, uno de los espacios sociales de mayor significación para los NNA puesto que, el nivel de escolarización actual es casi masivo y en él transcurren una parte importante de sus horas diarias. Por ello, resulta importante indagar sobre las

potencialidades, así como los mecanismos para desplegar las subjetividades de los y las adolescentes en la esfera pública que es la escuela.

En este trabajo presentaremos algunas conclusiones parciales de la investigación “La ciudadanía de Niños, Niñas y Adolescentes en movimiento. El derecho a participar en el ámbito escolar” que se lleva adelante en tres escuelas del nivel medio de la ciudad de Córdoba. Por medio de la teoría fundamentada nos proponemos comprender los mecanismos de participación de la escuela como esfera pública, así como el significado de ésta para sus protagonistas.

Introducción

La escuela representa uno de los primeros ámbitos de socialización de las personas. Desde sus comienzos ha tenido la misión de formar a los niños y niñas para que aprendieran a cumplir con las expectativas que la sociedad depositaba en ellos y ellas. Así según Tedesco (2012) pueden distinguirse al menos tres momentos en la escuela latinoamericana. El primero vinculado a la formación de los/as futuros/as ciudadanos/as de los nacientes Estados-Nación; el segundo a la formación de recursos humanos para la producción de mercado y la sociedad; y el tercero para la consolidación del neoliberalismo a través de la mercantilización de los servicios educativos donde los niños y niñas son consumidores de dichos servicios.

Sin embargo, la última reforma de la ley educativa en Argentina se propone formar ciudadanos/as activos/as capaces de participar de manera comprometida y responsable en la vida social, entre otros objetivos. A ello se suma el viraje paradigmático que considera que los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) son verdaderos sujetos de derecho. Esto significa que ellos/as son capaces de intervenir en el mundo social que los rodea y por tanto, que su palabra debe ser tenida en cuenta en todas los aspectos que los afecten. A partir de ello, nos surge el interrogante respecto de la intervención de estos/as actores y actrices sociales dentro de la escuela. Es así como, partimos del supuesto de que la escuela es un espacio público (Fraser, 1997) y un ámbito válido para que estos NNA desplieguen sus potencialidades.

El presente trabajo está dividido en seis apartados. En el primero, se hará una breve referencia al trabajo de investigación que se está realizando y algunas decisiones metodológicas que se tomaron para su realización. En el segundo, se hará un recorrido

histórico de las funciones sociales de la escuela, en tanto que en el tercero me referiré a la ley 1420, que con más de 130 años desde su sanción, sembró las bases para establecer una distancia jerárquica que deslegitima la participación estudiantil. En el cuarto, se tomará la concepción de esfera pública de Fraser para demostrar su aplicabilidad a la escuela media en relación con la investigación en ejecución. En el quinto, se hará un breve relato de distintos espacios de participación que se está trabajando en las escuelas, de modo que se ponga de relieve los distintos significados que tiene para los y las estudiantes. Aquí, se hará especial hincapié en el centro de estudiantes que, -como se tratará de argumentar- representa la institución capaz de promover la esfera pública estudiantil. Se concluye en el sexto apartado, con algunas reflexiones finales. Comencemos, entonces por hacer un recorrido por la investigación y las decisiones metodológicas.

Principales características de la investigación “La ciudadanía de Niños, Niñas y Adolescentes en movimiento. El derecho a participar en el ámbito escolar”¹.

Esta investigación surgió de la inquietud de los miembros del grupo de investigación dedicado a cuestiones sobre la infancia con más seis años de trayectoria como grupo y, en caso de algunos miembros, con más de diez años de trayectorias individuales.

La necesidad de repreguntarse por la participación de los NNA en la escuela reaparece a partir de la toma por parte de los/as estudiantes de los colegios secundarios durante el año 2010, que en algunos casos duraron más de 30 días y que se sucedieron en varias ciudades del país (dentro de ellas Córdoba) como medida de protesta por la falta de presupuesto educativo y el estado de deterioro de las escuelas públicas a la que asistían. En el caso de Córdoba, dichas medidas también fueron efectuadas para solicitar la modificación del proyecto de ley de educación provincial, en la cual se suprimían algunas asignaturas que los/las estudiantes consideraban importantes y para que se implementaran instancias de consultas a la comunidad educativa. Finalmente, la ley 8113 fue sancionada entre graves disturbios callejeros.

¹ Esta investigación se encuentra subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Univ. Nac. de Córdoba. En él participan como miembros de equipo Romina Cristini, Adriana Gámez y Ana Salvadore. Son auxiliares de investigación Lucia Calabria, Agostina Chuburu, Emilia Del Brio, Mariela Guevara, Julieta Pollo, Magdalena Rodríguez y Lucia Villarroel. Además, nos encontramos trabajando conjuntamente y bajo la dirección de María Inés Laje en otro proyecto avalado por el Ministerio de Ciencia y Técnica de la Provincia de Córdoba .

Estos acontecimientos sociales tenían como centro a la escuela media puesto que se lucha *por ella* -es decir, para mejorar sus condiciones edilicias y participar en conformación de la currícula-; *desde ella* -como espacio físico donde se producía la resistencia- y *a partir de las conexiones que ella brindaba*, -puesto que fue llevada a cabo por sus alumnos/as acompañados de docentes, directivos y familiares de los/as jóvenes-.

A partir de este activismo estudiantil, comenzamos a preguntarnos respecto del porqué los y las estudiantes debían llegar a estas instancias para ser escuchados/as y por lo tanto, cuáles eran los mecanismos de participación institucionalizado u otros mecanismos informales que les permitieran expresarse e intervenir políticamente² dentro de la escuela para lograr que su voz sea escuchada y tenida en cuenta al momento de tomar decisiones.

Así fueron seleccionadas tres escuelas de la ciudad de Córdoba, dos de gestión estatal y una de gestión privada. Las dos primeras son escuelas ubicadas en barrios céntricos de la ciudad, con una población de más de 1800 alumnos/as. Una de ellas, es dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, cuya población estudiantil pertenece a estratos sociales medios y medios-altos con un importante capital cultural y social. La otra, posee una población mixta, pero constituida mayormente por estudiantes de estratos sociales medios-bajos y bajos o con “graves problemas de conducta” o repitencia por lo cual no han sido aceptados en sus escuelas de origen o en otras escuelas. La tercera se encuentra ubicada en la zona norte de la ciudad y allí asisten estudiantes de estratos sociales medios y medios-altos con una población estudiantil de alrededor de 700 estudiantes.

La selección de los colegios estuvo vinculada a la diversidad entre ellos, así como a la potencialidad en la accesibilidad al campo. Así, a fines de comprender cómo es la participación de las infancias, seleccionamos distintos tipos de gestiones: pública (provincial y nacional) y privada. Hablamos de las infancias, puesto que desde la ley 10.903, pasando por la 26.061 siempre se asociado la vulneración de derechos a los estratos sociales bajos, re-victimizándolos y tampoco, se toma en serio los derechos de

² Por política entiendo junto con Badiou “la libre actividad del pensamiento de lo colectivo por efecto de acontecimientos siempre singular (2006: 65)” donde su esencia es la emancipación de lo colectivo. Es decir, las decisiones que toma un colectivo respecto de los fines que se propone alcanzar y los medios tendientes a realizarlo.

NNA de estratos sociales medios y altos. La diversidad en la elección nos permite pensar las distintas problemáticas de participación que tienen hoy los NNA dentro del espacio escolar, sin importar el estrato social al que pertenecen, así como los mecanismos que ellos/as son capaces desplegar.

Dentro de las instituciones se buscaron aquellos espacios extra-áulicos, es decir, aquellos ámbitos donde los y las estudiantes podía desplegar, *prima facie* su participación, puesto que ellos/as son los/as que los integran y lideran (tal como el centro de estudiantes o el grupo juvenil), o la participación adulta es menos jerarquizada o central ya que se trata de actividades optativa y no está sujeta a evaluación que ponga en riesgo la aprobación del año escolar. Aunque ello no significa que esté exento de responsabilidades y obligaciones. Ejemplo de ellos son: la cooperativa de trabajo, los talleres del Centro de Actuación Juvenil (CAJ), los talleres de teatro, el grupo de apoyo escolar, entre otros.

La metodología elegida fue la Teoría Fundamentada y la principal recolección de datos está dada por entrevistas a los actores y las actrices del espacio escolar, principalmente a estudiantes, aunque también a directivos, docentes, coordinadores, asesores pedagógicos, etc. También se utiliza como insumo las notas de campo y análisis de legislación, estatutos de las instituciones, entre otros. Todavía nos encontramos en el proceso de recolección de datos, por lo que los análisis y conclusiones son parciales y pueden ser reelaboradas.

Cabe destacar que el equipo de investigación está constituido por una antropóloga y cuatro abogadas con especialización en políticas públicas, género, sociología de la educación y sociología jurídica. Asimismo, las auxiliares de investigación son alumnas de los últimos años en las carreras de Abogacía y Comunicación Social por lo que se tratarse de un espacio multidisciplinar que permite una mirada enriquecida sobre la problemática investigada.

La Escuela su función social a lo largo del tiempo

El surgimiento de la escuela al igual que otros fenómenos sociales fue un intento de dar respuesta a una necesidad social. Así, la escuela se constituyó como agente de

socialización de los nuevos ciudadanos. Los promotores de la Modernidad³ consideraron a esta institución como un lugar estratégico para la conformación de las nuevas conciencias que garantizaban la perdurabilidad de los idearios modernos.

En América Latina la situación fue un tanto similar. Según lo sostiene Tesdesco (2012) en la escuela latinoamericana puede distinguirse tres períodos que él define de acuerdo con tres variables: la *política*, que va desde fines del siglos XIX y principios del XX; la *económica* que comienza a partir de 1950 y; la variable que él llama *del déficit de sentido*, desde 1980 en adelante. Haremos un breve repaso de cada uno de ellos.

Primer período. Estuvo caracterizado por la utilización de la escuela primaria como agente de socialización de los/as habitantes que permitirían conformar los Estado-Nación. Así los principales esfuerzos estuvieron puesto en la enseñanza de la lengua y la historia como herramientas centrales capaces de influir en las conciencia de los sujetos. La enseñanza secundaria y universitaria fue reservada para las élites que estaban llamadas a conducir políticamente a la nación.

La mirada sobre los pueblos originarios, criollos, mestizos y negros estuvo atravesada por un racismo que legitimaba la dominación de los blancos y que permitió toda forma de postergación, exclusión y explotación sociales⁴. En igual sentido, Santos señala que “la nacionalización de la identidad cultura se asentó en el etnocidio y el epistemicidio. Conocimientos, memorias, universos simbólicos y tradiciones diferentes de aquellos que fueron elegidos para ser incluidos y convertidos en nacionales fueron suprimidos, marginados o descaracterizados y con ellos, los grupos sociales que los encarnaban (2001:18)”. Es decir, que proceso de la Modernidad fue originariamente etnocéntrico y racista, tanto en los países europeos como en sus colonias independizadas y que implicó, el exterminio de miles de vidas humanas y sus culturas.

La pedagogía estuvo impregnada del modelo positivista que buscó socializar para el *status quo*, es decir para que cada sujeto social pudiese aprender cual era el lugar que le correspondía –de modo “natural”- dentro de la estructura social y lo internalizara de modo incuestionable.

³ Sobre los contractualistas modernos y su relación con la infancia, veáse Archard (1993).

⁴ Véase Quijano (2003).

Segundo período. Esta etapa se caracterizó, según Tedesco (2012) por la fuerte influencia de las teorías del capital humano y de la escuela como formación de recursos humanos promovidas tanto, a nivel internacional como nacional. Si bien existen diferencias, ambas teorías comparten el principio de que la educación es una inversión y no un gasto, y además de que, la educación debe estar atada a las necesidades requeridas por el sistema productivo y el mercado.

Para llevarla a cabo, se crearon diversos organismos internacionales⁵ que procuraron la planificación educativa a nivel mundial bajo estos criterios. En la región y particularmente en Argentina, esto implicó la masividad de la escolarización de los NNA y de la alfabetización adulta. Sin embargo, Tedesco (2012) pone en evidencia que dicha expansión no implicó ni la calidad en la educación, ni el éxito educativo ya que hubo un alto nivel de fracaso escolar.

A ello, debe sumarse que la escuela fue atravesada por luchas ideológicas de dos sectores políticos. Por una parte, las dictaduras militares gobernantes consideraron la educación como una peligrosa herramienta que posibilitaba la liberación de los individuos, por lo que se hicieron estrictos controles ideológicos al momento de la evaluación y contratación de los/as docentes. Por la otra, para los sectores de izquierda el modelo educativo tradicional fue visto como una forma de reproducción de las relaciones económico-sociales de dominación y por lo tanto, la escuela fue estigmatizada.

Tercer período. Esta etapa está caracterizada por lo que el autor llama la pérdida de sentido y comienza en 1980 con lo que se llamó la “década perdida”. Durante esos 10 primeros años se tiene una visión coyuntural de la crisis económica, a pesar de no serlo. Según la CEPAL, el 41% de hogares se encontraban bajo la línea de pobreza y el 18% bajo indigencia. En Latinoamérica, esta situación social está acompañada de la reducción del gasto público que afecta directamente el presupuesto en educación –en especial el salario docente- el que se ve agravado por el aumento de la matrícula en la escuela pública, ya que se da el traspaso de los hijos de clase media de la escuela privada a aquella. De este modo, la educación en escuelas de gestión privada queda reservada para la formación de las élites.

⁵ Ejemplo de ello son UNESCO, CEPAL, PNUD, UNICEF, OMS, FAO, OIT entre otros.

A ello debe añadirse que, durante la década del '90, todos los discursos fueron impregnados por las falacias del neoliberal, según la cual el mercado sería capaz de asignar los recursos de manera eficiente. Así, se legitimó el apartamiento y achicamiento del Estado a fin de lograr un crecimiento económico eficiente y eficaz que permitiría la distribución por “derramamiento”. El paquete de medidas neoliberales lograron el crecimiento de algunos sectores (los más acomodados) y la mayor desigualdad social que se haya conocido en la región.

En Argentina, el retiro del Estado implicó además, la descentralización de la gestión educativa que se tradujo en el traspaso compulsivo e intempestivo de todos los establecimientos educativos que pertenecían a la nación a las provincias, sin las partidas presupuestarias necesarias para ello. Esto devino en un empobrecimiento estrepitoso de todo el sistema educativo, sobre todo en las provincias más pobres de Argentina.

Escuela y legislación educativa

Como se explicó arriba, la generación del 1880 llevó a cabo la implantación de la Modernidad en Argentina a través de un fuerte proceso de ortopedia social posibilitado por diversas políticas sociales, económicas, educativas, militares, etc. En el año 1884, mediante la ley 1420, se implementó la escuela primaria como obligatoria (con penalidades para los padres incumplidores⁶) y gratuita, garantizándose la existencia de escuelas públicas cada cierto número de habitantes (art. 5). Este proceso no se ha visto exento de partidarios y detractores ya que, mientras que para unos significó un periodo de fuerte progreso y consolidación social, para otros esta prosperidad estuvo forjada sobre la desaparición y opresión de todos/as aquellos/as que, a los ojos de esta élite gobernante, no cumplían con el estándar racial y cultural que se imponía. De esta manera, se legitimó tanto el etnocidio como el epistemicidio como refiere Santos (2001). Esto es, la muerte de todas aquellas culturas que no coincidieran con la implantación cultural de la lengua castellana y trasferida por maestros/as que eran forjados en un diseño norteamericano traído al efecto de la inculturación.

Las modalidades de acción pedagógica, la estructura del sistema por niveles, la organización institucional y el papel central del docente dentro del aula que marcaron sus comienzos, aún hoy perdura en el formato de la escuela y ha sido repetido a lo largo

⁶ El artículo 4° de la ley establecía sanciones que iban desde las amonestaciones hasta el uso de la fuerza pública para garantizar la asistencia.

de todos estos años por la legislación que la regula. Si bien, las consecuencias son muchas y en diversos niveles, me centraré en el principio de autoridad como fundamento de las jerarquías internas.

La escuela con la impronta propia de la época es fuertemente jerarquizada en todos sus niveles, esto es entre docentes y alumnos, pero también entre docentes entre sí y entre estos y los directivos⁷. Este modelo ha sufrido pocas modificaciones normativas con el paso del tiempo, aunque de manera paralela se ha visto más y más deslegitimado. Así, puede escucharse las constantes quejas de docentes, padres y adultos en general, por las demandas de los NNA en igualarse en derechos con ellos/as⁸. Ahora bien, en las leyes y estatutos persiste la figura de la autoridad y la exigencia de que cada cual cumpla con el rol que ha sido llamado a desempeñar según el modelo tradicional.

Entonces, si bien la ley de educación nacional reconoce a los y las estudiantes como sujetos de derechos (art. 20 inc. a) y declara a la escuela como el espacio para el ejercicio de la ciudadanía responsable (art. 27 inc. h, art. 30) persiste en la jerarquización fuertemente verticalista entre ambos⁹. Además, establece dentro de sus objetivos asegurarles la participación democrática de los NNA en las instituciones educativas en todos los niveles (art. 11 inc. i), pero no se les garantiza de manera expresa la participación activa en el gobierno de la institución educativa como sí, se lo hace respecto de los/as que asisten a la enseñanza de nivel superior (art. 124). Sólo se menciona el deber de favorecer y articular la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa al momento de definir el proyecto educativo (art. 122), así como los modos de organización institucional para garantizar las dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los alumnos en la experiencia escolar (art. 123 inc. b).

De modo igualmente difuso se menciona la posibilidad de formar centros, asociaciones y clubes u otras organizaciones comunitarias para participar en el

⁷ Esta estratificación también se da entre cuerpo docente y los padres/madres de los NNA, pero en este caso depende de otras relaciones de fuerza entre ellos como el poder económico o el capital cultural.

⁸ La psicopedagoga de uno de los establecimientos educativos nos dice “si no hay una construcción de la autoridad desde otro lugar, desde el conocimiento, desde lo vincular. Por el solo hecho de ser docente no hay ni respeto ni... es más, si el docente por alguna cuestión que no puede manejar, se termina ubicando de par en par con ellos... porque a veces nos enteramos de situaciones donde los docentes terminan intentando resolver cual adolescentes o sea de lo posicionamiento del alumno. [...] Es complejo... si no está construido desde un lugar genuino en el sentido de lo pedagógico del saber del docente de su disciplina de como da la clase, de cómo se posiciona, es complejo”

⁹ Con esto no estoy sugiriendo que docentes y alumnos se encuentren exactamente en el mismo nivel, pero si creemos que, muchas de las cuestiones educativas de desigualdad deben ser re-pensadas a partir de una mirada de NNA como sujetos de derechos.

funcionamiento de la institución, con responsabilidad progresiva (art. 126 inc. h); así como la participación en la toma de decisiones en la formulación del proyecto y espacios curriculares (art. 126 inc. i). Pero no establece ningún mecanismo para dicha participación de modo tal que obligue a los adultos a tomar todos los recaudos para que los NNA tengan una correcta representatividad en todos los asuntos que los afectan, como la aplicación del régimen disciplinario en sus compañeros u otros miembros de la comunidad educativa, evaluaciones sobre desempeño docente, etc. Pero, sí se establece como uno de sus deberes el respeto a las orientaciones de la autoridad, docentes y profesores (art. 127 inc. d) y las normativas en materia disciplinaria y de convivencia de la institución (art. 127, inc. e), entre otros.

En igual sentido, el Programa de Educación Sexual Integral en su escueto articulado se limita a reconocer el derecho de los NNA a recibir educación sexual en la escuela y de acuerdo con los valores y convicciones que tenga sus miembros (art. 5°), sin hacer mención alguna respecto de los mecanismos para la participación de la comunidad. De este modo, se coloca los NNA nuevamente en un lugar de pasividad sin establecerse mecanismos que garanticen su participación efectiva en relación al contenido y modalidad pedagógica en relación a una temática tan importante como la información necesaria para vivir y gozar su sexualidad¹⁰.

Todo ello, pese a que la ley 26.206 se propone entre otros objetivos la formación de los NNA a fines de poder desarrollar valores éticos y democráticos de participación, libertad, etc. (art. 11 inc. c). Entonces, la pregunta que nos surge es ¿cómo será posible que los NNA aprendan valores democráticos y de participación en un espacio que no en ningún modo democrático respecto de ellos/as y sus inquietudes, derechos y necesidades y que además, no les otorga ningún espacio de participación de modo institucional?

Quisiera aclarar que, tal como surge de las entrevistas realizadas, las y los estudiantes refieren que dentro de la escuela existen algunos/as docentes y directivos que brindan espacios para el diálogo. Así nos lo dice un estudiante de 5to. Año de una de las instituciones:

¹⁰ Para un análisis más complejo de tema véase Brizuela Ambrosius (s/f).

Porque la Dire [haciendo referencia a directora] es una persona muy piola y ella sabe que alguna vez en su vida fue alumna y te *escucha, te deja dar tu versión* y es una mina que te entiende y a la vez, te dice cuando sos un boludo, que ‘sos un boludo’ así de una. Es una persona que vos *aprendes a respetar*.¹¹

Además de evidenciarse una proximidad muy fuerte con la directora (lo cual surge en la mayoría de los alumnos entrevistados dentro de esa institución), lo que el estudiante pone de relieve es cómo aprende a respetar a su autoridad, a partir de que ésta lo respeta primero a él al dedicarle una escucha paciente y comprensiva, abierta hacia lo que el otro tiene que decir.

En un sentido similar, alumnas de la otra institución se quejan frente a la falta de información y apertura al debate hacia los y las estudiantes respecto de las medidas de fuerza que realizan los docentes con bastante frecuencia cuando dicen “si hay un paro los profes te dicen: ‘no, no vengan’ o sea, nunca se les va a ocurrir venir y contarte por qué o ‘qué opinan’, y no te van a incluir”¹². Y en contraste con ello otra refiere

A mí me parece que la politización en las aulas no se da tanto. Nosotros por ejemplo este año tenemos un profe que todos los viernes debatimos sobre algo, por ejemplo sobre la coparticipación, sobre los problemas salariales de los docentes, pero no pasa eso¹³

Y su compañera refuerza “Ese profe es uno en un millón.”¹⁴ Como vemos las alumnas de esta institución expresan su deseo de formar parte de algunas discusiones que son consideradas parte del mundo adulto y que con frecuencia se apartada a los NNA de ellas.

Ahora bien, mi crítica no apunta al valor humano de estos hombres y mujeres que se dedican con pasión a sus estudiantes, sino a los espacios institucionales que deberían existir en las escuelas de modo reglado por la ley, más allá de la buena voluntad de los adultos, puesto que se trata de *un derecho* a formar parte en las decisiones que los y las afecten. Máxime si se tiene en cuenta que, con la ratificación de la CIDN¹⁵ y la sanción la ley de Protección integral de las niñas, los niños y adolescentes (ley 26.061) existe un nuevo principio rector para interpretar la infancia.

¹¹ EBcde1df.

¹² EBot4mb.

¹³ EBot4mb.

¹⁴ EBot4mb.

¹⁵ Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Así se postula como principio general que los y las NNA son sujetos de derechos y que “Las niñas, niños o adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos (art. 2)”¹⁶. De este modo, el Estado Argentino deja a tras de modo definitivo el paradigma de la situación irregular. Ahora bien, para que ello sea posible, y esta legislación no sea un ropaje nuevo para cubrir viejas prácticas, debemos comenzar a tomarnos en serio su condición de sujeto de derecho. Por lo tanto, la pregunta es ¿en qué lugar/es, sino en la Escuela, esta subjetividad gozará de su mayor plenitud? ¿Dónde sino allí, los NNA deberían tener el espacio garantizado por el Estado -sin importar si se trata de una escuela de gestión estatal o privada- para poder aprender y desplegar esa subjetividad que la ley les reconoce?

La escuela como espacio público

El supuesto del cual partimos en la investigación fue que la escuela constituye un espacio público. Para ello apelamos a la concepción habermasiana de esfera pública tomando las críticas –acertadas a nuestro parecer– que le realiza Fraser (1997). Según la autora, la esfera pública habermasiana

designa el foro de las sociedades modernas donde se lleva a cabo la participación política a través del habla. Es el espacio en el que los ciudadanos deliberan sobre sus problemas comunes, por lo tanto, un espacio *institucionalizado de interacción y circulación de discursos* que, en principio, puede ser críticos frente al Estado (Fraser, 1997:97. Lo destacado es mío”).

Tal como lo sostiene Fraser (1997) la esfera pública posibilitó la legitimación de una forma de dominación masculina, blanca y burguesa. Así un pequeño grupo de ciudadanos debatía sobre cuestiones que eran de *su* interés, haciendo pasar las deliberaciones como a favor del interés general, convertido en opinión pública e imponiéndose como racionales y de sentido común.

A esta concepción la autora le hace cuatro objeciones que se basan supuestos no problematizados y que pueden resumirse como sigue: el primero de ellos es el “supuesto de que los interlocutores en la esfera pública pueden poner entre paréntesis sus

¹⁶ En igual sentido se pronuncia el art. 3 establece que “A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar: a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; (...) d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común.”

diferencias de posición y deliberar “como si” fueran socialmente iguales (1997:107)”. Este supuesto se refiere a los intra-públicos. Según Fraser, Habermas considera que en este ámbito las diferencias deben dejarse suspendidas invisibilizando de este modo, las desigualdades que existen entre los y las participantes y legitimando una democracia con base en la desigualdad.

La principal crítica es que, en realidad este espacio que se decía abierto a todos/as los/as aquellos/as que se sientan afectados/as por las cuestiones públicas que allí se debatían, estuvo/está cerrado para determinados grupos de personas como las mujeres, los no-blancos, los no-propietarios y yo quisiera agregar, los/as no-capaces según un régimen etario pre-supuesto y discrecional. Pero además, Fraser sostiene que no es posible suspender dichas desigualdades puesto que surgen de manera menos evidente, como por ejemplo cuando se establecen reglas no escritas que dejan afuera a determinados individuos¹⁷.

El segundo supuesto refiere a la esfera pública como única y comprehensiva de todos los espacios. A él, Fraser opone la necesaria proliferación de múltiples esferas puesto que, en ellas puede darse la deliberación de los intereses comunes a un sector y la construcción de la identidad del colectivo. La construcción de estos espacios públicos alternativos más pequeños, son propicios para poder elaborar lenguaje, valores, posturas que le sean comunes y que les permitirá llevar a la discusión con los otros espacios inter-públicos, sus posiciones más consolidadas.

El tercer supuesto es “que el discurso en el espacio público debe restringirse a la deliberación sobre el bien común, y que el surgimiento de “intereses privados” y de “asuntos privados” es siempre indeseable (1997:109)”. En este punto Fraser cuestiona la posibilidad de que existan temáticas que, *a priori* puedan ser definidas como pertenecientes a uno u otro ámbito. Esto no es una cuestión menor puesto que, la definición respecto de qué es o no público permite su ingreso a la discusión. Por lo tanto, son los/las participantes quienes deben definir qué es para ellos/as un asunto que los/las afecta y de ese modo, publicarlo.

¹⁷ Aquí Fraser refiere a la interrupción constante cuando una mujer habla. Por mi parte quisiera agregar, la falta de intervención y de credibilidad que se le da a los dichos de un/a estudiante en situación que involucran adultos (docentes, directivos, auxiliares, etc.) y que, nunca se abre a u proceso de averiguación salvo excepciones graves como en los casos de abusos.

A mi entender, ésta constituye una de las críticas centrales a esta concepción, puesto que las miradas respecto de lo que a unos/as les parece debe ser resuelto en modo privado, no significa que no pueda tener una respuesta colectiva que posibilite la resolución de todos/as y que, de modo individual no sería posible o la haría más dificultosa.¹⁸

Finalmente, el cuarto supuesto hace referencia a que “esfera pública democrática operante exige una separación radical entre la sociedad civil y el Estado (1997:108)” En este punto, Fraser discute con Habermas respecto de que dicha separación pueda/deba ser posible. Para ello, debe aclararse qué se entiende por sociedad civil dando dos interpretaciones posibles. La primera entiende a la sociedad civil opuesta al Estado y que garantiza el *laissez-faire* del mercado capitalista.

La segunda interpreta a la sociedad civil como “cuerpo de opiniones discursivas no gubernamental, movilizado informalmente, que puede servir de contrapeso al Estado (1997:129)”. A esta esfera pública, Fraser la define como públicos débiles puesto que, ella no tiene poderes para tomar decisiones que se impongan como en el caso de las que provienen de organismos del Estado, que denomina públicos fuertes. El poder de estos públicos débiles es de formar opinión pública que luego será tomado por sus representantes en los parlamentos (público fuerte por antonomasia).¹⁹

Ahora bien, resulta interesante destacar que, entre ambos públicos, Fraser plantea la posibilidad de la conformación de “públicos fuertes que asumen la forma de instituciones autoadministradas (...) [estas son] esferas públicas institucionales internas podrían ser espacios tanto de formación de opinión como de toma de decisiones (1997:130)”.

En este sentido, la escuela constituye una institución auto-administrada y por tanto, posibilita la participación democrática de modo directo o semidirecto de todos/as sus miembros. Allí podrá deliberarse de manera directa o a través de representantes

¹⁸ Piénsese en la problemática que se da en las clases vulnerables para adquirir los elementos necesarios para asistir a la escuela como por ejemplo útiles escolares, guardapolvos, transporte, viajes o actividades recreativas. Todo ello, según la mirada actual debe ser brindada por las familias del/la niño/a, pero ¿qué sucedería si se publicara estas cuestiones y se exigiera que el Estado como garante de la educación los provea?

¹⁹ Una crítica similar realiza Santos (2003) capítulo II.

respecto de todos los asuntos que sus integrantes definan como de interés público y tomar las decisiones que consideren convenientes.

De las escuelas en análisis surge, este espacio de deliberación tal como lo refiere un representante estudiantil al momento de discutirse el cambio en la modalidad de ingreso:

en ese momento tuvimos muchas discusiones, hubo asambleas generales, porque se votaba y no se había dado a discusión. Se pidió prórroga en un primer momento. Al otro año empezamos con el sistema de asambleas de delegados y creamos una comisión de acá, de los estudiantes, para discutir el tema entre los que más estaban metidos en la discusión²⁰,

De los dichos del entrevistado se observa que, esta escuela es un espacio público puesto que allí se pone en deliberación el futuro de la institución con capacidad de decidir sobre cuestiones que los/as afectarán e incluso, afectarán también a otros/a que no son parte de la conformación de esa voluntad como los futuros ingresantes. Sobre este punto advierte Fraser que, en los casos donde se toman decisiones que interesan a quienes no son parte del espacio, éstos/as tienen derecho a que otras esferas con públicos más fuertes o más débiles, entren en interacción con ésta a fines de intervenir en las decisiones o tratar de modificarla.

La escuela como esfera pública institucionalizada interna

Como se dijo el objetivo general de la investigación es comprender, desde la perspectiva de los actores y actrices, los mecanismos formales e informales de participación de los/as estudiantes dentro de la escuela secundaria, como forma de ejercicio de su ciudadanía.

De este modo, nos enfocamos en aquellos espacios constituidos y dirigidos por los/las estudiantes o aquellos donde hay poca incidencia en la toma decisiones por los/as adultos/as puesto que son actividades opcionales que no están sujetas al régimen regular de calificaciones. Actualmente, nos encontramos analizando el centros de estudiantes, el grupo juvenil, el taller de teatro, Centro de Actuación Juvenil (CAJ), la cooperativa de trabajo y lo procesos de conformación del acuerdo de convivencia y la reforma del plan

²⁰ EBconlmb.

de estudios²¹. La principal desventaja que presentan estos ámbitos es el alto nivel de deserción, que entre otras causas se debe a que se trata de actividades extracurriculares. Así, frente a dificultades de distintos tipos, en especial la aprobación de las materias del cursado regular, los/as estudiantes deciden priorizar la dedicación estas.

Haré una breve referencia a cada uno de ellos, pero focalizaré mi análisis en el centro de estudiantes puesto que, para mí constituye la institución capaz de promover la esfera pública estudiantil de modo tal que los estudiantes puedan encontrar y hacer oír su propia voz hacia dentro de la escuela. Comencemos con estos espacios:

Grupo juvenil. Se presenta como un espacio de esparcimiento y disfrute, pero además de construcción de solidaridad dentro de la Escuela. Allí son contenidos los recién llegados preparándose dinámicas para que se expresen y se integren a la agrupación y a la institución. Un entrevistado nos cuenta “es un espacio extracurricular, hecho de los alumnos para los alumnos”²². Y otro explica “El cole es muy grande, tienen mucha gente, somos 2100 acá adentro, sirve mucho para *no sentirte total y completamente solo, en una isla desierta* llena de salvajes”²³

Pero además de la integración y contención, este espacio permite construir liderazgos en algunos de sus miembros puesto que, se organizan en patrillas a cargo de coordinadores y jefes. Así nos lo dicen un grupo de estudiantes que pertenecen al grupo juvenil, respecto del actual presidente del centro de estudiantes:

“–y se pusieron las pilas, pero porque el presidente es un ambicioso increíble
–Siempre quiere hacer cosas.
–Siempre quiere llegar más alto. Fue coordinador del grupo juvenil también, por eso lo conocemos.”²⁴

Si bien las entrevistadas refieren al liderazgo “natural”, la experiencia previa de organizar a grupos de jóvenes le permite poder ocupar otros espacios más visibles.

Cooperativa de trabajo. Gira en torno a la concesión que la escuela otorgó a ésta para gestionar la cantina dentro la institución. Está formada por estudiantes del último año de la institución que se encuentra bajo la presidencia de un docente. Ellos/as

²¹ Cabe destacar que, como son instituciones muy distintas entre sí, salvo por el centro de estudiantes, cada uno estos espacios es único. Así por ejemplo solo en una de ellas hay CAJ y en otra hay cooperativa de trabajo, o grupo juvenil.

²² EBgj6mb.

²³ EBgj6mb.

²⁴ EBot4mb.

son seleccionados previo proceso de entrevistas que realiza la propia escuela. Sin embargo, una vez que se integran tienen a su cargo el manejo completo de la cooperativa. Así nos cuenta una de sus integrantes:

Si, completamente nuestro. Las profes nos ayudan pero [...] viene una profe y dice 'hay que hacer tal cosa' y lo discutimos entre todos y decimos 'no, no queremos hacerlo' y no lo hacemos. O sea ellos nos ayudan, nos guían, nos aconsejan. Pero *las decisiones las tomamos nosotros.*"²⁵

Como lo refiere la entrevistada, la apropiación del espacio es total, pese al proceso de selección. En ella se evidencia que el consejo adulto es importantes, sobre todo en los comienzos, pero quienes toman las decisiones son sus trabajadores, sin perder de vista la función social que cumple este espacio, más allá de ellos/as. Y continúa explicando:

las ensaladas de frutas se la comprábamos a una proveedora que nos dejaron del año pasado, y no era tan buena. Entonces una chica de octavo año dijo 'bueno yo las hago y me la compran a mí'. Y nos las vendía más barata y eran un poquito más grandes ¡mejores! Entonces, ahí tuvimos. Priorizamos el colegio, *somos la cooperativa del colegio, priorizamos a los alumnos*²⁶.

Al igual que cualquier otra institución adulta, presenta problemas de organización y comunicación, pero sus miembros son capaces de elaborar estrategias apelando a nuevas y viejas tecnologías para su resolución. A ser indagada sobre el modo de comunicación, nos responde:

Tenemos un grupo de facebook, ahí. O si no, nos dejamos carteles en las paredes. Tenemos un cuaderno donde nos escribimos. O si no, nos vamos a buscar... 'che, fíjense que el lugar estaba asqueroso ¡media pila!' Cosas así. Intentamos, yo por lo menos intento, decir las cosas en la cara.²⁷

Este espacio resulta increíblemente capacitador para comenzar a desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse en mundo del trabajo sin duda, pero también en la vida social que exige responsabilidades y compromisos.

Centro Actuación Juvenil. Es un programa del Ministerio de Educación de la Nación con el propósito de fomentar la participación juvenil. Sin embargo, activar la participación presenta dificultades, tal como lo relata la directora de la institución cuando comenta el cambio en la coordinación del espacio "anduvo muy bien para organizar actividades y le dio una impronta de mucha acción. Pero no como grupo de

²⁵ EBcoop1mb

²⁶ EBcoop1mb.

²⁷ EBcoop1mb.

gestión estudiantil. Es decir que, fortaleció de un lado, pero del otro, no logramos, a pesar de que lo intentamos.”²⁸

Una característica de estos espacios es que el/la coordinador/a es elegido/a anualmente a través del voto estudiantil. A partir de este programa se organizan diversos talleres, en su mayoría artísticos, como por ejemplo: de salsa, canto, teatro, producción audiovisual, etc., que van cambiando según los requerimientos del estudiantado.

El Centro de Estudiantes. Constituye el órgano político encargado de la representación del estudiantado frente a la autoridad escolar. Como se expresó más arriba, la ley de Educación Nacional solo hace una mención general respecto del derecho de los/las estudiantes a integrar asociaciones de este tipo, sin hacer mayores precisiones al respecto. Por su parte, la ley 26.061 en su articulado establece como parte de los derechos en general del que gozan los NNA a asociarse libremente con fines políticos pudiendo conformar ellos/as mismos/as sus órganos directivos (art.23).

Estas menciones difusas, junto con otros factores sociales²⁹ quizá sean los causantes de la poca participación de los/as estudiantes en este espacio. Tal como lo refieren muchos de los/las entrevistados/as, uno de los principales problemas los conductores del centro de estudiante, es motivar a los/las estudiantes para que se sientan representados y acudan al centro de estudiantes como espacio gremial. Así nos comenta una estudiante

Pero igual, el centro de estudiantes casi siempre el problema...o sea, que dicen ‘no, no me siento representado’ pero por el hecho de que los alumnos no van ahí a...o sea, realmente no estamos representados porque no nos metemos, no formamos parte de eso, pero por uno mismo que se queda afuera.³⁰

En igual sentido lo expresa un alumno que es representante estudiantil

Y justamente algo que... una crítica que se le hizo mucho al Centro y también la *autocrítica* que tuvo el Centro de estudiantes este año fue la imposibilidad... tuvieron un... el secretario estudiantil se termina abriendo y bueno se fue a hacer otras cosas, no... se dedicó a otras cosas, *no podía cumplir acá con su rol con el Centro* y quedó vacío ese puesto.³¹

²⁸ EAdi1df.

²⁹ Otras causas pueden ser la concepción social adulta que mira con recelo la participación política y el compromiso social propiciadas por el neoliberalismo, así como la destrucción de la conciencia social implantada a partir de la dictadura militar del '76 en Argentina, etc.

³⁰ EBot4mb.

³¹ EBcon2mb.

Es interesante destacar que el problema a resolver se plantea como “autocrítica”, como una carencia institucional para lograr convocatoria. Más adelante refuerza esta idea cuando dice: “el primer problema es trabajar contra la falta de participación”³². Esta problemática se da en esta escuela que, por ser dependiente de la universidad, su estructura organizativa garantiza el cogobierno a sus estudiantes y que además posee una larga tradición participativa de su estudiantado³³.

Por su parte, la otra institución que no cuenta con estas características presenta la misma problemática en cuanto a la escasa participación del estudiantado, pero agravada puesto que ella se da incluso cuando los/as estudiantes son miembros integrantes del centro de estudiantes. Un estudiante nos relata: “todos los años que estuve nadie se hacía cargo de eso y siempre terminamos trabajando tres, a lo sumo cuatro”³⁴ y otra alumna, ahora candidata al centro nos cuenta sobre su alejamiento de la conducción anterior

“– estuve en la lista del año pasado, pero cuando... pero estuve dos o tres meses, cuatro meses, como mucho
– ¿por qué te fuiste?
– porque no sé... realmente no se hacía nada.”³⁵

Sin embargo, ellos/as reconocen en esto un problema que afecta también la legitimidad de la institución e intentan algunas alternativas para superarlas: “y yo les dije a los otros que pongamos falta, pongamos reunión, fechas, pongamos el presente, quién está, quién no va a poder venir y cómo se lo va a informar.”³⁶

Ahora bien, otra de las posibles causas para poder sostener a los miembros del centro dentro él, es la dificultad de encontrar ámbitos claros de actuación, por lo menos en esta institución sin cogobierno estudiantil. Así nos responden, algunos de los/las entrevistados/as, cuando se les pregunta sobre qué debe hacer el centro de estudiantes: “es el centro de estudiantes de un secundario, no un partido político que van a ser candidatos a senadores o diputados, no hay que esperar mucho.”³⁷ Otra dice:

³² EBcon2mb.

³³ Cabe destacar que, durante la última dictadura militar (1976-1983) desaparecieron alumnos/as y docentes pertenecientes a esta institución. Hoy la escuela cuenta con una comisión de la memoria y otras formas de reivindicación de estas personas por lo que son presentados como modelos a seguir.

³⁴ EBcde1df.

³⁵ EBcde2df.

³⁶ EBcde1df.

³⁷ EBcde1df.

aprovechar el espacio del colegio porque el colegio es muy grande, tiene muchos alumnos con muchas capacidades y, bueno, está bueno que todos participen y bueno, generar que el estudiante, como estudiante tenga derecho a un centro de estudiantes que lo apoye, que lo defienda y que pueda, pueda demostrar de lo que es capaz uno³⁸

Otro nos relata respecto de la posibilidad de utilizar otros espacios como alternativos: “en el 2011 *no era* del Centro de Estudiantes y *hacíamos muchas más cosas no siendo del Centro*, no hace falta estar ahí para hacer cosas. Nosotros lanzábamos propuesta [...] hablamos con la Directora y le dimos para adelante”³⁹

Aquí se evidencia como el estudiante, que ahora conduce el centro de estudiantes no encuentra demasiadas diferencias con formar parte de él o no, para llevar adelante distintas acciones.

Por el contrario, en la otra institución analizad que tiene cogobierno estudiantil, el centro de estudiantes tiene a su cargo una serie de actividades que se repiten todos los años y por tanto, le otorgan mayor estabilidad y compromiso de sus miembros, aunque no por ello exento de críticas. Así lo dice una de las estudiantes: “igual no creo que el Centro de Estudiantes del cole haya tomado grandes medidas políticas.”⁴⁰

No obstante las problemáticas mencionadas, los integrantes que han sido entrevistados se proponen distintos objetivos para el centro de estudiantes. Una de ellas es fomentar la integración y cohesión de los estudiantes, a partir de actividades culturales y deportivas no sólo hacia dentro de escuela, sino también hacia fuera con otras instituciones. También, plantean como inquietud, la necesidad de informarse sobre temas de interés para lo cual se proponen talleres sobre diversas temáticas.

Otro cuestión relevante, pero que se presenta de modo difuso y esporádico dentro de la escuela es la defensoría de los estudiantes por estudiantes. En una de estas instituciones su directora propició la participación del centro de estudiantes en calidad de representantes en un caso de maltrato docente. Así relata el hecho el entrevistado:

hubo un problema con una profesora que insultaba a los alumnos y fue idea de la directora que fuéramos ahí y que seamos *como interventores*, pero a la vez como *muy callado* . Fue raro. Lo que se le hizo a esta profesora fue hacerle firmar un acta de compromiso de que iba a cambiar su actitud y que decía que ‘estaba mal lo que

³⁸ EBcde2df.

³⁹ EBcde1df.

⁴⁰ EBot4mb.

ella estaba haciendo' y lo bueno. Fue que estaban la directora y la vicedirectora, el centro de estudiantes, los alumnos y los padres.⁴¹

En esta especie de consejo, los miembros del centro de estudiantes aparecen como una suerte de “veedores”, lo cual constituye un avance. Sin embargo, al no permitir mayores intervenciones e institucionalizar el espacio se pierde la fuerza participativa.

Tampoco se recurre a ellos como mediadores cuando el problema es entre pares. Preguntando a entrevistado sobre la problemática de discriminación cuenta que “Nunca hablamos con un chico así, que sea discriminado. No, nunca. No van al centro por esas cosas.”⁴²

Como se ha visto la representatividad estudiantil a partir del centro de estudiantes resulta escasa. Las causas pueden encontrarse en diversos orígenes. Entre ellas podemos mencionar que, en sociedad con escasa práctica participativa o con participación “espasmódica”, es difícil que exista NNA comprometidos con la vida política dentro de la escuela. No sería justo pedirles a ellos/as que sean, lo que como adultos/as, no somos.

Pero además, la legislación mencionada no otorgaba mayor importancia a esta institución y menos aún, le otorgaba institucionalidad, es decir espacios efectivos que garanticen la representatividad estudiantil legítima. Aparentemente esta situación pretende ser corregida por la nueva ley 26.877 de Centros de Estudiantes sancionada el primero de agosto 2013, por medio de la cual se intenta legitimar estas organizaciones como parte de la vida educativa y se busca promover su formación en todas las escuelas sean de gestión estatal o privada. Así lo expresa su artículo primero al reconocer a “los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil”. Si bien, esto es un primer paso importante, serán las prácticas institucionales las que posibilitarán el cambio hacia dentro de la escuela para hacer de ellas un espacio público que no excluya a una parte central de sus miembros.

Conclusión

⁴¹ EBcde3df.

⁴² EBcde3df.

Si bien no podemos hablar de conclusiones finales, puesto que la investigación aun se encuentra en proceso, podemos aventurar algunas reflexiones:

- 1) La escuela puede y debe ser considerada una institución autoadministrada, es decir, como una esfera pública con capacidad para deliberar y tomar decisiones dentro su ámbito y que afectarán a sus miembros, y ocasionalmente a otros/as que no han sido parte de esta discusión.
- 2) El centro de estudiantes representa, hacia dentro de la escuela, la institución capaz de propiciar la esfera pública deliberativa entre los/as estudiantes a los fines de poder conformarse como colectivo social para poder conformar sus propios intereses que se discutirán en la esfera pública mayor.
- 3) Esto no solo es posible, sino que es necesario si, como sociedad nos proponemos que nuestros estudiantes sean democráticos y comprometidos con la participación ciudadana.
- 4) Sin bien, esto aún no ha sido institucionalizado, pueden observarse cómo escuela tiene gran significación para los jóvenes que participan en estos espacios. Las actividades recreativas les permiten sentirse parte de la escuela, vincularse con sus profesores y con otros/as estudiantes de cursos distintos al propio/a, por lo que genera cohesión entre sus miembros y el desarrollo de liderazgos.
- 5) Los/as jóvenes que forman parte de Centro de Estudiantes, en general muestran ser personas con vocación política y compromiso, aunque no siempre logran cumplir los objetivos que se proponen por distintos motivos.
- 6) La falta de participación de los/as estudiantes puede ser atribuida a muchas causas sin embargo, la falta de institucionalización de los representantes estudiantiles dentro de la institución hace perder de vista la necesidad de constituirse como colectivo social.

Bibliografía

ARCHARD, D. (1993) *Children. Rights and childhood*. Routledge, London and New York, Second Edition.

BADIOU, A. (2006) "Derecho, Estado y Política". En *De un desastre oscuro. Sobre el fin de la verdad del Estado*. Amorrortu / editores, Bs. As. (47-69)

BRIZUELA AMBROSIUS, M. (inédita) *Childhood as subject of rights? Children & Adolescents through the socio-legal discourse in the Sexual Education Law*. Tesis de Maestría, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati, España.

FRASER, N. (1997) *Iustitia Interrupta*. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes. Facultad de Derecho.

QUIJANO, A. (2003) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* en Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso, Buenos Aires.

SANTOS, B. de Sousa. (2003) *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Editorial Desclée de Boruwer, Bilbao, cap. II.

SANTOS, B. de Sousa (2001) *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*. Análisis socio-jurídico. Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes, Bogotá.

TEDESCO, J.C. (2012) *Educación y Justicia Social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica; Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires.