

Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización

Ana Padawer,
Gabriela Scarfó,
Marina Rubinstein,
Marina Visintín.
UBA, Buenos Aires, Argentina

Presentación

La protección de los derechos de la infancia y la juventud, sancionada a nivel nacional en Argentina a fines de 2005, coloca a las relaciones intergeneracionales en un nuevo contexto normativo que no puede considerarse aislado de procesos sociales que le son sustento. Las acciones de las organizaciones de la sociedad civil y del Estado, así como los debates académicos –en este caso, sobre el concepto de ciudadanía- son en muchos sentidos antecedentes de los órdenes legales renovados, y a la vez deben acomodar sus propuestas y rediscutir sus conceptualizaciones, a la luz de las nuevas regulaciones.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio que problematiza la presencia de los niños y jóvenes en el espacio público en relación a los debates acerca de la transicionalidad de la infancia, la juventud y el pasaje a la adultez¹. En esta presentación se hará referencia a tres contextos de socialización en los que se analizará la vinculación con los cambios normativos y el debate conceptual: un movimiento social conformado por organizaciones no gubernamentales que cuenta con la adhesión de diversos sindicatos (en adelante MRI), un movimiento social de base territorial (de aquí en adelante, MBT) y un movimiento de trabajadores de *fábricas recuperadas* (de aquí en adelante FACOP).

¹ “Infancia, juventud y política. La participación de un ‘no ciudadano’ en el espacio público”. Directora: Dra. Graciela Batallán. Co-Directora: Lic. Silvana Campanini. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad de Buenos Aires. Programación 2004-2007

En los tres casos, niños, jóvenes y adultos participan de expresiones públicas de reivindicación de derechos ciudadanos: en el caso del MRI, por el cumplimiento de los derechos de la infancia; en el MBT por el acceso al trabajo de desocupados y en el caso FACOP, por derechos de trabajadores de empresas en quiebra, transformadas en cooperativas o fábricas autogestionadas. Asimismo los tres movimientos han emprendido proyectos educativos alternativos a la escuela pública: entre varias iniciativas educativas, una organización perteneciente al MRI ha elaborado una propuesta de escuela secundaria básica (nivel medio), el MBT un jardín de infantes (nivel inicial) y el FACOP un bachillerato para jóvenes y adultos (nivel medio).

Es importante aclarar que el MRI y el FACOP tienen (y el MBT, ha tenido) una extensión nacional, tratándose de movimientos integrados por instituciones, asociaciones locales o colectivos vinculados entre sí de distintas maneras. Sin embargo, a los fines de este trabajo y en virtud del enfoque etnográfico de esta investigación, se han enfocado los procesos locales: es así como en el MRI y en el MBT se considerarán una serie de instituciones y propuestas radicadas en el sur y en el oeste del conurbano bonaerense respectivamente, mientras en el caso de FACOP se analizan procesos localizados en el suroeste de la Ciudad de Buenos Aires.

En esta presentación se considerarán las perspectivas que algunos sujetos participantes de estos movimientos, en distintos momentos de la vida y en estos contextos de socialización, le atribuyen a sus experiencias actuales y pasadas en relación con la formación y ejercicio de la vida productiva y la vida política, tanto escolares como no escolares. De acuerdo a la normativa vigente respecto de la protección integral, estas dimensiones de la vida en común son responsabilidad de los adultos, aunque se reconoce la participación de los niños y jóvenes en ámbitos laborales y políticos en relación a su madurez.

La renovación normativa supone dos ejes conceptuales: el reconocimiento de la autonomía y la protección, que no son fácilmente conciliables en su aplicación cotidiana: si se enfatiza el primero se corre el riesgo de vulnerar derechos de niños y jóvenes, si se considera exclusivamente el segundo, la dificultad radica en el regreso de la tutela que la normativa pretende discutir.

En este contexto, en los tres movimientos analizados se producen perspectivas novedosas que informan y construyen las prácticas de crianza y socialización de niños y jóvenes, estableciéndose relaciones entre generaciones que, consideradas a partir de la configuración social e histórica en la que se producen, permitirán seguramente complejizar dichos ordenamientos legales, dando lugar a ajustes normativos que respondan a la tensión anteriormente mencionada.

Como señala E. Grassi, mientras el acceso legítimo a los recursos para la reproducción dependa prioritariamente de algún tipo de actividad remunerada –cualquiera sea la relación social en la que el trabajo se realice y los términos con que se nomine al modo de organizar la producción- las condiciones de autodisposición de la propia vida constituyen el sustrato para la ampliación de la ciudadanía, en el sentido de la pertenencia plena a la comunidad política (2003:307). A partir de esta definición, es posible no obstante considerar la posibilidad constructiva de los sujetos respecto de la ciudadanía. Mediante las prácticas de socialización que se analizarán, se mostrará cómo la formación para el propio sostenimiento y la categoría de trabajador, asociada a nuevas prácticas acerca de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento, y por lo tanto de la ciudadanía aún en condiciones de desigualdad.

Los debates académicos y la normativa de protección de los derechos de la infancia y la juventud como contextos de las relaciones intergeneracionales

La renovación normativa que atribuye a los niños y jóvenes nuevos derechos se plasmó en la Argentina especialmente en la sanción de la Ley 26.061, conocida como “Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes”. Esta ley fue aprobada en octubre de 2005 apoyándose en la normativa internacional, y en su artículo 24 establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés. También señala que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo, extendiéndose este derecho a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

Esta complejidad inherente a la normativa, que reconoce derecho a participar y expresar opinión pero a la vez establece límites en relación a la madurez y desarrollo del sujeto en cuestión, conduce a normativas específicas y arreglos en cada ámbito institucional, las que son apropiadas de manera diferente en la experiencia cotidiana. Estas prácticas se modifican históricamente y su fuente no es solo normativa, sino que se nutren de las definiciones sociales de las edades de la vida (Feixa, 1998; Bourdieu, 2000; Reguillo Cruz, 2000; Valenzuela et al, 2004; Dayrell, 2005) en relación a la participación política, a las que a su vez contribuyen.

Coincidentemente y respecto del trabajo, en el artículo 25 de la misma Ley 26.061 se establece que los organismos del Estado deben garantizar el derecho de los jóvenes a la educación y reconocer su derecho al trabajo, con las restricciones de la legislación vigente y los convenios internacionales sobre erradicación del trabajo infantil. Esto implica que el Estado debe ejercer la inspección del trabajo para evitar la explotación laboral de las niñas, niños y adolescentes, limitando el derecho al trabajo de los jóvenes cuando la actividad laboral implique riesgo o peligro para su desarrollo, salud física, mental o emocional. En el caso de los niños, se especifica que el Estado, la sociedad y en particular las organizaciones sindicales deben colaborar para erradicar el trabajo infantil y limitar las formas de trabajo legalmente autorizadas cuando estas impidan o afecten su proceso evolutivo².

² En Argentina, el trabajo infantil y juvenil está regulado por la Constitución de la Nación Argentina, dado que en su reforma de 1994 adopta la Convención sobre los Derechos del Niño/a. La misma expresa en su artículo 32 el derecho del niño/a a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Esto implica que los estados firmantes fijen una edad o edades mínimas para trabajar, dispongan reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo y estipulen las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del artículo mencionado. Al respecto y dentro de la legislación vigente en Argentina, cabe mencionar las leyes nacionales N. 12.921 (edad mínima de 14 años para trabajo en empresas periódicas), N 20.744 (de acuerdo al Convenio de la OIT 138, que establece edades mínimas para el trabajo en 15 años o la escolaridad obligatoria, 14 años justificadamente, la Ley de Contrato de Trabajo en el artículo 190 prohíbe el trabajo nocturno de menores de 18 años, y establece jornadas de 6 horas para menores entre 14 y 16, y 8 horas entre 16 y 18 años, con autorización; el artículo 189 prohíbe el trabajo de menores de 14 años excepto que se trate de empresas familiares), N° 22.248 (Régimen Nacional de Trabajo Agrario, que en los Art. 107 a 118 prohíbe el trabajo de menores de 14 años, excepto cuando sea miembro de la familia del titular de la explotación, integre con aquélla el grupo de trabajo y el horario de labor le permita su regular asistencia a la instrucción primaria), N° 23.849 (ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño), N° 24.650 (edad mínima de admisión al empleo), N° 25.255 (ratificación del Convenio de la OIT N. 182 contra las peores formas de trabajo infantil). Al respecto, las definiciones de la OIT en el Convenio N. 182 plantean una edad mínima de acuerdo al tipo de trabajo involucrado, excluyéndose la regulación del trabajo doméstico; la abolición del trabajo infantil se restringe a aquel denominado “peligroso”. Asimismo se definen “formas incuestionablemente peores de trabajo infantil” que incluyen: esclavitud, trata de personas, servidumbre por deudas y otras formas de trabajo forzoso, reclutamiento de niños para conflictos armados, prostitución y pornografía, y actividades ilícitas (OIT, 2002).

Al igual que las regulaciones sobre la participación de niños y jóvenes en la vida política, estas normativas vinculadas al trabajo establecen derechos y restricciones que implican pronunciamientos normativos de tipo universal y otros derivados, de tipo particular. Asimismo, y de manera similar a la vida política, estas regulaciones son apropiadas en la experiencia cotidiana, cuyas prácticas se modifican históricamente: las definiciones sociales de las edades de la vida en relación al trabajo contribuyen y son influidas por la normativa vigente.

Como se anticipó, en este trabajo se intenta establecer algunas relaciones conceptuales entre la normativa y las prácticas cotidianas relativas a las relaciones intergeneracionales en la vida política y laboral de niños, jóvenes y adultos, considerando los debates académicos que problematizan la ciudadanía y la desigualdad. En particular haremos referencia a las nociones de respeto, autonomía y protección, con las que consideramos que es posible analizar algunas de estas relaciones entre generaciones, en estos movimientos sociales desarrollados en la sociedad argentina contemporánea.

Siguiendo a Gordon y Fraser en “Una genealogía de la dependencia” (1994), Richard Sennet subraya que la ciudadanía, el respeto y la desigualdad se vinculan en la sociedad moderna a partir de las capacidades de autosostenimiento. Así como el trabajador tiende a convertirse en sujeto social universal, de cada uno se espera que trabaje y se baste a sí mismo: todo adulto no trabajador, debe entonces autojustificarse³.

Para Sennet (2003), la dignidad del trabajo sólo puede ser alcanzada por pocos: es un valor universal de consecuencias enormemente desiguales en la sociedad capitalista actual. Sin embargo, su posición se distingue del igualitarismo radical: mientras éste ha sostenido la postulación general de que si se pudieran igualar las condiciones materiales, el respeto recíproco se produciría natural y espontáneamente, a juicio de Sennet esta expectativa es ingenua, ya que aún cuando se eliminaran de la sociedad todas las desigualdades injustas, hay que practicar la reciprocidad para hacerla realidad (2003: 69).

³ La autojustificación ya había sido abordada por Weber en “La ética protestante y el espíritu del capitalismo” (1969), señalando que la ética del trabajo refiere a los hombres y mujeres que se ponen a sí mismos a prueba en su valor básico; las pruebas consisten en pequeñas economías, negación de placeres personales, ejercicios de autocontrol, que constituyen un tipo de formación moral a través del trabajo.

Si en los movimientos sociales bajo estudio se construye cotidianamente la perspectiva de que los niños y jóvenes son sujetos que atraviesan un proceso de progresiva autonomía bajo la protección adulta, desde Sennet esto implica atender al otorgamiento -también creciente- de la posibilidad de autosostenimiento, asumiendo que en la sociedad este valor se distribuye desigualmente. Las críticas que le formulan estos movimientos a las instituciones educativas -entendidas como aquellas que reproducen las desigualdades preexistentes- derivan del reconocimiento de la promesa fundante e incumplida de progreso social mediante la escolarización formal, lo que en términos de Sennet podría definirse como el reconocimiento de una incapacidad de las escuelas para que los niños y jóvenes logren el autosostenimiento.

Por otra parte y recuperando el argumento de Sennet en su complejidad, es interesante pensar los procesos de transicionalidad en su dimensión cotidiana, no como estados fijos y delimitados: el concepto de respeto puede ser productivo para analizar cómo se produce el ejercicio de la reciprocidad (respeto mutuo), aún en condiciones estructurales de desigualdad, en este proceso de transición y relaciones entre generaciones.

En este sentido, para Sennet el autosostenimiento en la sociedad moderna es un proceso económico y político: si la dependencia en el ámbito doméstico es valorada positivamente –como sostiene, por ejemplo, la teoría del apego⁴, la que se produce en el ámbito público es considerada vergonzante; para el criterio liberal la dependencia degrada, porque se vincula con determinado concepto de madurez. La reconstrucción de la tesis de la infantilización que proviene de la matriz liberal, sostiene que la dependencia de los poderes públicos hace que los adultos se comporten como niños, incapaces de utilizar el entendimiento sin la guía de otra persona. Esta definición implica convertir a la niñez y a la edad adulta, la madurez y la inmadurez, en categorías políticas que se distinguen por el fenómeno de la dependencia.

Con el Estado de Bienestar, la distinción entre el indigente y el trabajador se construyó socialmente a partir de la atribución, al primero, de la pérdida de voluntad motivado por la dependencia (Fraser y Gordon: 1994): de esta manera, el dilema burocrático que afrontaron

⁴ La teoría del apego, se inicia en los años cincuenta partiendo de una perspectiva etológica, a tono con las discusiones epistemológicas de su tiempo. Sus principales exponentes fueron J. Bolwby y M. Aisworth. La tesis fundamental de esta teoría es que el estado de seguridad, ansiedad o zozobra de un niño o un adulto es determinado en gran medida por la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto. La figura de apego no sólo debe estar accesible sino responder de manera apropiada dando protección y consuelo.

los creadores socialdemócratas del Estado de Bienestar, así como las posteriores reformas producidas en las sociedades capitalistas, fue el de dar autonomía en el marco de la dependencia. Este dilema para Sennet no constituye un problema conceptual, en tanto se reconozcan relaciones de conexión y alteridad: esto otorga permanencia e igualdad en las relaciones, aún reconociendo desigualdades estructurales persistentes (2003: 183).

La conceptualización de estos procesos permite reconocer un hito histórico, en el caso de Argentina, en la desestructuración del incipiente Estado de Bienestar y la llegada de la dictadura militar a mediados de los 70, ya que la intervención social adopta un carácter represivo. A partir de ese momento la atención de la niñez trabajadora se produce a través de organizaciones no gubernamentales, con programas de aprendizaje y producción. Con la recuperación de la democracia, la cuestión del trabajo infantil fue reconceptualizada en estos ámbitos a través de categorías como la de “menores en circunstancias especialmente difíciles”, que dieron lugar al reconocimiento de los niños trabajadores, fenómeno que cobró visibilidad con las libertades democráticas y el crecimiento del sector informal del mercado de trabajo (Macri y otros, 2005).

Durante la década del noventa, paralelamente al aumento de la pobreza y el desempleo, paradójicamente se incrementó el trabajo infantil. A su manifestación como fenómeno estructural entre las poblaciones en situación de pobreza, se sumó su aparición como estrategia de supervivencia en sectores que sufrieron significativos deterioros o la pérdida de ingresos. En el campo de las ideas sobre el trabajo infantil, el discurso estatal se consolidó en la promoción de la erradicación, y la intervención se produjo a través de la implementación de programas y proyectos descentralizados y focalizados, destinados a atender la situación crítica de los trabajadores infantiles con el objetivo de lograr su retiro del mercado laboral (Macri y otros, 2005).

En torno a la participación política de niños, jóvenes y adultos en la Argentina, luego del proceso de represión instaurado por la dictadura militar, la recuperación de prácticas democráticas durante el primer gobierno constitucional se orientó principalmente a la resolución de un problema central: la violencia política. Los hitos en relación con la cuestión militar y los movimientos armados fueron los juicios a las juntas militares, los levantamientos de 1988 y 1991 y la toma de un cuartel militar en 1989 por parte de una organización política de izquierda.

Este debate de la violencia como repertorio de la acción política, fue central en las demandas por la institucionalización de la democracia. Sin embargo se asistió a sí mismo a la continuidad de la violencia ilegal dentro del estado, perpetrada por la intervención policial en barrios populares, fundamentalmente hacia jóvenes acusados de delincuencia. Pese a que esto fue denunciado por organismos de derechos humanos, la tortura y lo que la prensa denominó gatillo fácil, no fue considerada como un problema político sino social - ya que se entendió estrictamente lo político como lo militante - (Merklen, 2005). Esta escisión de lo social y lo político es una de las cuestiones conceptuales que se pretenden abordar en este trabajo.

Posteriormente, las expresiones de movilización social adquirieron nuevas formas relacionadas con las principales transformaciones del período de fines de los 80 y la década de los 90. A partir de la reforma del Estado, se verificó una pérdida de poder relativo de los sindicatos como referentes clásicos de articulación de las protestas; por otro lado y en relación a la consolidación democrática, la garantía de estabilidad que ofreció la alternancia política influyó desarticulando las protestas organizadas alrededor de la demanda por el sostenimiento del régimen democrático (Schuster et al, 2006).

Otro proceso significativo lo constituyó la crisis de los mecanismos clásicos de representación política, expresada como una pérdida de control por parte de los partidos de aquellos recursos simbólicos y materiales que aseguraban la integración al sistema político y la formación de identidades colectivas y, en consonancia, se produjo una desarticulación de los lazos sociales vinculados a la representación política y la representación funcional (ligada a las instituciones). Como consecuencia de estos procesos, en Argentina se fragmentó la protesta social en el sentido de la particularización de los contenidos de las demandas, la alta localización, la limitada continuidad temporal, la multiplicación de actores y la debilidad en la configuración de identidades (Schuster et al, 2006).

Grimberg (2006) subraya que si bien estos procesos pueden analizarse en términos de discontinuidades, es importante considerar ciertas continuidades en términos de procesos culturales e históricos más amplios, particularmente referidos a los procesos de organización y acción cotidianos y a los sentidos que sus protagonistas otorgan a estas prácticas. En este sentido, las protestas ocurridas desde fines de los 90 y especialmente entre el 2001 y 2002 en Argentina permiten identificar formas de acción colectiva, modalidades de organización y

estrategias sociales y políticas territorializadas, en las que convergen prácticas de reclamo e impugnación al Estado e iniciativas autogestivas locales. Estas prácticas manifiestan distintos niveles de cuestionamiento a los modelos dominantes de representación política y a los modos de hacer política, poniendo en juego demandas y ejercicios de democratización de las prácticas sociales y políticas.

De manera incipiente y heterogénea, estas experiencias ponen de manifiesto una dimensión productiva en procesos cotidianos tanto de generación de recursos efectivos, como de reflexión y construcción de categorías de interpretación y acción. Para Grimberg (2006) estos emergentes posibilitan reconstruir un escenario de múltiples iniciativas y disputas, así como de correlaciones de fuerza variables, en las que las estrategias de confrontación y las acciones cotidianas de organización de la vida, son la base de modos de identificación de sujetos y colectivos.

Siguiendo a Grimberg (2006), los procesos transaccionales de apropiación y resignificación de recursos materiales y simbólicos en relación a las estrategias políticas gubernamentales –básicamente la gestión de los programas de desempleo y su papel en el crecimiento organizativo y de capacidad de movilización de estos agrupamientos- adquieren un sentido de derecho político. En este sentido es posible afirmar que estos procesos fuerzan y expanden las fronteras de la ciudadanía, en tanto redefinen modos de relación con el Estado y legitiman necesidades y modalidades de acción en términos de derechos.

La conquista de espacios protegidos para niños y jóvenes, alejados de la explotación en el trabajo y del peligro del enfrentamiento político, ha devenido en un consenso social adulto sobre su incapacidad para ejercer voz y opinión. Si bien muchos niños y jóvenes se integran en demandas y prácticas políticas colectivas y, en algunos casos, propias de la edad, en términos sociales prevalece una concepción infantilizadora de estos sujetos que invisibiliza las prácticas y discursos sobre el bien común que los tienen como protagonistas (Batallán y Campanini, 2005). Simultáneamente, otros discursos y prácticas reivindican el protagonismo social de los niños y jóvenes a través del trabajo y la vida política. La construcción cotidiana del respeto recíproco, aun en condiciones de desigualdad social estructural, permite entender la perspectiva sostenida desde los movimientos sociales en estudio.

En este sentido, un resultado particularmente importante, de acuerdo a Grimberg (2006), lo constituye la emergencia de un ámbito de sociabilidad, solidaridad y reciprocidad social en el seno de los movimientos que producen las protestas. En esta dimensión de la vida cotidiana se entretajan afectos, procesos de reconocimiento y respeto, se renuevan compromisos, se confrontan lealtades, vinculándose vida y política.

La transicionalidad de la infancia, la juventud y el pasaje a la adultez en tres movimientos sociales: el MBT, el MRI y el FACOP

1) Descripción general de los movimientos

En la década del 90, se produce una fuerte crisis industrial que provoca cierres y quiebras de diversas fábricas, entre estas, FACOP, establecimiento metalúrgico. En el marco de diversas experiencias de *recuperación de fábricas* por sus trabajadores y la subsecuente formación de cooperativas en distintos puntos del país (principalmente de la Provincia de Buenos Aires), FACOP se constituye como tal en 1998, tomando un papel activo en la conformación del Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas autogestionadas por sus obreros.

Seguidamente la cooperativa extiende sus actividades y conforma un centro cultural en el que se dan clases y encuentros sociales con temáticas políticas y culturales, se realizan muestras artísticas y cine debate y también se realizan talleres de oficio. En el 2003 surge la propuesta del bachillerato para jóvenes y adultos, en cuya organización participan *militantes* (profesores y estudiantes universitarios vinculados con diferentes movimientos sociales y trayectoria en la educación popular), quienes explícitamente toman como ejemplo las experiencias educativas llevadas a cabo por el Movimiento de los Sin Tierra (Brasil), basadas en la pedagogía de Paulo Freire. En el 2004 se inician las clases que hasta fines del 2006 se dictan en el mismo espacio de la fábrica. Luego de un proceso de crisis financiera de la cooperativa, el establecimiento fabril se vende a fines del año 2006. Pese a esto la escuela sigue funcionando, manteniendo su denominación como bachillerato FACOP y trasladándose a una sede universitaria.

El MRI se crea en el año 1987 y cuenta -desde el año 1997- con el apoyo de sindicatos y gremios docentes. Está formado por más de 300 organizaciones autónomas de todo el país en donde confluyen *educadores, militantes y colaboradores* (coordinadores de hogares de niños, directores de emprendimientos productivos, docentes, responsables de comedores, miembros de congregaciones religiosas, entre otros), niños y jóvenes, en pos del cumplimiento de los derechos de la infancia. En sus afirmaciones, los adultos sostienen que niños y jóvenes son *sujetos políticos* en tanto tienen la capacidad de *transformar el mundo*.

El movimiento se organiza periódicamente para realizar *marchas* en donde cientos de niños y jóvenes (acompañados por sus *educadores*) reclaman al Estado el cumplimiento de los derechos de la infancia⁵. Al mismo tiempo, las organizaciones trabajan diariamente desde diferentes espacios: *comedores, hogares, casas de los niños*, bibliotecas, escuelas con proyectos pedagógicos alternativos, emprendimientos productivos, etc. En la institución abordada en este estudio se sostiene una pedagogía alternativa que reconoce la participación de los niños y jóvenes en las decisiones sobre su vida, su propia organización y la sociedad en general.

EL MBT comienza en 1995 como una agrupación espontánea de vecinos que comparten la misma problemática de desocupación, al tiempo que surgen a nivel nacional las primeras agrupaciones de desocupados producto de la crisis económica de ese momento, que afectó especialmente al conurbano bonaerense por su concentración de población.

El lanzamiento público del MBT se realiza en 1996 en Plaza de Mayo, en un acto en el que participaron unas 2000 personas de distintas agrupaciones del conurbano bonaerense, donde se manifestaron solicitando mejoras en el seguro de desempleo y políticas sociales. En el año 1997, durante el 3^a Encuentro Nacional de Trabajadores Desocupados, se profundizan las discusiones acerca del lugar de estas organizaciones frente al Estado Nacional. La política estatal de otorgar planes asistenciales a algunas organizaciones denominadas *piqueteras* a través de sus militantes, deja al MBT en una posición minoritaria ya que proponen la no aceptación de dichos planes –denominados “Trabajar” y “Barrios Bonaerenses” por su dependencia nacional y provincial-. Esta postura hizo que a partir de aquí, iniciaran un camino independiente del resto de las organizaciones (Flores, 2006).

⁵ Desde el 2001 hasta la actualidad se han realizados 4 marchas desde distintos puntos del país que confluyen en la Ciudad de Buenos Aires.

La decisión del MBT de no reclamar los planes sociales por generar una dependencia de los desocupados para con el Estado generó una disgregación en la agrupación: mientras en los años 1995 y 1996 el MBT contaba en las *marchas o cortes de ruta* con aproximadamente 2000 personas, actualmente lo integran medio centenar de personas. Esta decisión política los llevó a priorizar la formación ideológica del movimiento e iniciar un camino de autogestión y trabajo cooperativo. En ese marco gestan el Centro de Formación Cultural Cooperativa con el objetivo de trabajar a nivel local en la formación cultural basada en la solidaridad, cooperación y la ayuda mutua como parte de una estrategia que lleve a producir cambios cualitativos en la concepción de lo político y lo social.

En un predio de unos 1000 m² y con una estructura que deja al aire libre un gran patio de tierra, el MBT *toma* una escuela privada, cerrada y abandonada por sus dueños en el 2001. En el 2002 gestionan la compra del predio por parte de una importante institución de financiamiento cooperativa, quien lo cede en comodato al MBT. En ese marco, el Jardín de Infantes es el primer paso de un Complejo Educacional, sostenido por los emprendimientos productivos (panadería, taller de costura y editora) que se desarrollan en la cooperativa (Flores, 2005).

2) Niños y jóvenes en el espacio público: los reclamos del MRI, el MBT y FACOP

El acercamiento inicial al MRI se orientó a reconstruir las prácticas de reivindicación en el espacio público en las que intervienen niños y jóvenes. En este sentido, el análisis documental de la propuesta política y pedagógica de la *marcha*, así como observaciones de la misma y entrevistas, permitieron concluir que si bien la misma se define como una expresión de demanda pública sobre los derechos de los niños, articula sus reclamos con problemas sociales generales, fundamentalmente la desocupación.⁶

⁶ Las marchas duran 12 días y recorren 1200 Km. aprox., parten desde una provincia norteña del país y desembocan en la Ciudad de Buenos Aires. El cronograma prevé pueblos y ciudades en donde se realizan paradas y marchas por un breve recorrido que finaliza con un acto en alguna plaza central o espacio representativo del lugar.

Esta *marcha* presenta el carácter novedoso de que al mismo tiempo que se reclama la protección de los niños, se los vuelve protagonistas del ejercicio de reclamar por los derechos que le son vulnerados. Es importante señalar que dicho reclamo no refiere específicamente a los niños de este movimiento: marchan con la consigna *ni uno menos* aludiendo a todos aquellos niños cuyos derechos sociales básicos (alimentación, a la educación, salud y vivienda) no son respetados.⁷

En este sentido, puede observarse que quienes marchan principalmente al frente de la movilización son niños y jóvenes. Los adultos los acompañan mediante el armado de *un cordón de seguridad* y caminando detrás de ellos. Además, durante el recorrido puede escucharse desde los parlantes la voz de niños y/o jóvenes que toman el micrófono para leer consignas *contra el hambre y la desocupación* o para incentivar a la gente a cantar las letras de las canciones que fueron previamente preparadas. Por último, en cada una de estas *marchas*, un grupo integrado por niños y jóvenes, seleccionados por los adultos de las distintas organizaciones, se encarga de responder las preguntas a la prensa que cubre el evento. Asimismo este grupo, acompañado por sus *educadores*, escribe las palabras que luego leerán en los distintos actos, incluyendo aquel de cierre que tiene lugar en la Plaza de Mayo de la Ciudad de Buenos Aires.

Para los organizadores, la *marcha* representa además una experiencia de aprendizaje, en dos sentidos articulados entre sí: por un lado como fuente de conocimiento del mundo natural y social; y por otro como espacio educativo de la práctica política. La marcha incluye una propuesta pedagógica elaborada principalmente por representantes de gremios docentes. El proyecto busca no sólo que los niños *no pierdan días de clases* sino que adquieran un conocimiento socialmente significativo apropiándose, por ejemplo, de la geografía e historia de los lugares y personas que conocen a lo largo del camino. En este sentido, para los adultos que lideran este movimiento, se trataría de una pedagogía alternativa cuyo objetivo es la transformación de la realidad social. En este marco trabajan con los niños y jóvenes en reflexiones más profundas vinculadas, por ejemplo, a la injusta distribución de la riqueza o a los procesos productivos que se realizan en la Argentina. Las palabras que expresó un niño de 13 años: “*Las tierras las tienen unos pocos, y así mueren muchos chicos. No se*

⁷ La mayoría de los niños/as y jóvenes marchantes viven en hogares donde se alimentan diariamente. Sin embargo, el eje de la última marcha fue “contra el hambre” en alusión a los niños que viven en condiciones de pobreza.

pueden morir chicos. Somos humanos, queremos vivir” (Testimonio de Julián pronunciado en la Plaza 25 de Mayo, provincia de La Rioja, en la Marcha del año 2005) muestran esta articulación del conocimiento del mundo social con la posibilidad de efectuar reclamos políticos.

El lugar central que los adultos les brindan a niños y jóvenes en estas *marchas* muestra el reconocimiento de su derecho a participar y expresar su opinión aún en contextos históricamente no pensados para ellos. Al mismo tiempo y aunque en la esfera doméstica la necesidad de protección es característica de esta etapa de la vida, la participación de niños y jóvenes en el ámbito público los muestra en un proceso de progresivamente autonomía a través del cual *se ganan el respeto* de todos los adultos que acompañan esta *marcha*.

El acercamiento al MBT también se orientó a reconstruir prácticas de reivindicación en el espacio público en las que intervienen niños y jóvenes. En este sentido, en un principio se abordó su participación en las movilizaciones, donde se observó que la presencia de niños pequeños estaba relacionada con su inclusión en las prácticas y espacios de sus padres, donde la intencionalidad de compartir una experiencia política se articulaba con dificultades prácticas de los grupos domésticos para garantizar la permanencia de los niños en el hogar.

En la actualidad, dado que el MBT ya no participa en *marchas ni cortes de rutas* vinculados a reclamos por planes sociales sino que se dedica al fortalecimiento de actividades sociales y culturales a nivel barrial -*talleres de teatro, inglés, feria de compras, taller de alfabetización, taller de computación* - los niños son incluidos en estos ámbitos. Como señala una de las coordinadoras de los encuentros de la comunidad educativa del Jardín: “... *nosotros podríamos decir, a esta reunión vengan sin chicos, y quizás nos escucharíamos más, pero los chicos están, los ruidos de la calle están, las interrupciones están y tenemos que aprender a trabajar con esto...*” (Testimonio de Susana – Reunión de Comunidad Educativa del Jardín- 9/5/07). Acompañar a los adultos en estos espacios los incorpora a un mundo de experiencia adulta, significativamente diferente al que tendrían si formaran parte de una escuela-jardín oficial.

En el caso del FACOP, sus integrantes participan en movilizaciones –reclamos, conmemoraciones- referidas a derechos humanos, así como en reclamos específicos de los

bachilleratos pertenecientes a los movimientos sociales de *fábricas recuperadas*: becas para estudiantes, subsidios para infraestructura y material didáctico, salarios docentes⁸.

3) Experiencias formativas y críticas a la escuela en el MRI, el MBT y el FACOP: incorporación a la vida política y al trabajo de niños y jóvenes

En el MRI, si bien la *marcha* constituye un momento formativo excepcional, dentro del movimiento se encuentran una variedad de instituciones en las cuales es posible analizar ámbitos de sociabilidad política y de formación para el trabajo. La institución analizada en esta presentación tiene a su cargo dos *hogares*, dos proyectos productivos en los que niños y jóvenes se insertan -la *panadería* y la *imprenta*-, y ha comenzado este año el desarrollo de una escuela de nivel medio.⁹

Tanto en los *hogares* como en los proyectos productivos los adultos que lideran esta institución orientan a niños y jóvenes en su tránsito progresivo hacia la autonomía, construyendo la noción de respeto desde las prácticas de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, dentro de los hogares los niños son responsables de tareas domésticas que, al realizarlas con éxito, progresivamente conducen al reconocimiento de la propia independencia. Como señala una *referente*: “(...) Porque es sencillo hablar de autoestima... Pero vos sentís estima cuanto te das cuenta que fuiste capaz de hacer algo, cuando sentís orgullo de ese dibujo que hiciste, o de esa cama que hiciste o de esa comida rica que hiciste o de eso que escribiste, no? Sino de qué sentís orgullo?” (Testimonio de Noemí en una entrevista realizada el 11/08/06)

Por otra parte y a medida que los niños crecen, reclaman ingresar a los espacios productivos (donde acceden a su primer salario), en lo que es posible interpretar un inicio de reconocimiento de la necesidad de autosostenimiento¹⁰. Para ello, la institución desarrolló dos espacios de formación para el trabajo: una *escuela de panadería* y una *escuela gráfica*. Ambos espacios de educación no formal –que constituyen además emprendimientos

⁸ Este trabajo de campo, desarrollado más recientemente, no cuenta hasta el momento con el registro de la participación en movilizaciones, lo que permitiría efectuar un análisis de dicho espacio.

⁹ El proyecto comenzó en marzo de este año y aún está en formación. Por esta razón, no lo hemos desarrollado en profundidad.

¹⁰ Si bien el ingreso a los emprendimientos productivos puede producirse antes, la edad mínima para la concurrencia sistemática es la que estipula la ley (14 años).

productivos- funcionan desde hace más de 10 años formando jóvenes, en los diferentes oficios, de la mano de maestros en el oficio y *educadores*.

La particularidad del desempeño de los maestros en el oficio radica en la enseñanza de la tarea específica, revalorando el aprendizaje por imitación; los segundos acentúan la importancia de aprender el sentido de la noción de *clase trabajadora*. Como señala un *educador*: “*Yo no sé si todos, como está el mercado laboral van a ser panaderos, pero sí sé que todos van a ser trabajadores. Ser trabajador significa concepción de clase, significa valores con los compañeros de trabajo. Será colectivero mañana pero va a ser un señor colectivero, ése es mi objetivo. (...) la panadería, la imprenta, son lugares pedagógicos por excelencia.*” (Testimonio de una entrevista realizada a Armando, el 24/10//2006). La concepción de *clase trabajadora* que aquí se sostiene implica valores que rescatan la experiencia colectiva por sobre la individual y busca distinguir este espacio de socialización por la no competencia entre los sujetos.

En los espacios de socialización política, tanto en los excepcionales –*marcha*- como los cotidianos –*hogares, panadería e imprenta*- prevalecen prácticas colectivas de reclamo e impugnación al Estado, especialmente al modelo de *escuela pública*. Como señala Armando: “*(...) los pibes no se enganchan, no sienten el respeto que merecen, todo eso que viven afuera adentro no lo pueden reproducir, no?, es expulsora, la escuela es totalmente expulsora. Porque la escuela, bueno, repite lo que la sociedad hace, digamos, la escuela no está pensada hoy por hoy para transformar* (Testimonio de una entrevista realizada a un educador, 17/09/05).

Recientemente las críticas a la *escuela pública* se sintetizaron en un proyecto educativo propio que busca articular los procesos de enseñanza y aprendizaje con el ejercicio cotidiano de democratización de las prácticas sociales y políticas. Esta iniciativa evoca –según sus organizadores- a las escuelas anarquistas de principios del siglo XX¹¹.

Por otra parte, de manera similar al MRI, el MBT ha emprendido la organización de un espacio educativo formalizado, hasta el momento dedicado a la educación de nivel inicial

¹¹ Este movimiento sostenía la visión de la infancia como sujeto político promoviendo la formación de un “niño militante”. Para ello se propiciaba la participación de los niños en actos del 1º de Mayo, huelgas, etc.; para este movimiento, los niños y jóvenes compartían el compromiso político de los adultos en la transformación de la sociedad (Carli, 2002).

(jardín de infantes), pero con una idea de continuidad en la escuela primaria propia. En este caso, las nociones de infancia, juventud, y participación se presentan articuladas con propuestas de educación popular y formación política de niños y jóvenes, inspiradas en experiencias de los 90 en México (MZLN) y Brasil (MST). En este sentido, la propuesta supone a la educación como proceso que se desarrolla más allá de las puertas de la escuela, sea ésta autogestionada o estatal, asociada a una interpretación del movimiento político desde el punto de vista educativo, como formador de conciencias¹².

En el MBT la asistencia de los niños al jardín implica no sólo una experiencia pedagógica sino una educación tendiente al desarrollo de la autonomía y formación ciudadana mediante actividades cotidianas. Al iniciar el día escolar, por ejemplo, los niños se sientan círculo –al que denominan *ronda de pensamientos*- y dedican un tiempo al saludo, comentarios, y conversaciones sobre diferentes temas. Esta actividad, que también es cotidiana en otras instituciones, cobra un nuevo sentido aquí cuando, por ejemplo, la palabra *compañeros* (y no *amiguitos*), es la que circula entre los niños; instalada por decisión política de las educadoras del jardín. Este modo de mirar al niño pequeño en su capacidad de opinar y decidir, supone ya una lectura de la infancia que la ubica en un lugar de autonomía significativamente diferente a los jardines del sistema oficial.

Otro concepto utilizado por las *educadoras* es el de *solidaridad*, que aplican en función de transmitir el respeto por el otro en diversas situaciones: se destaca por su ausencia cuando se producen interrupciones en las intervenciones entre *compañeros* en las conversaciones, o por su presencia en situaciones de ayuda y colaboración entre los mismos. Mediante el uso de estos conceptos las educadoras el MBT instalan en la relación con los niños una concepción de niñez y ciudadanía acorde con los principios del movimiento. El nombre que lleva el Jardín - y que fue debatido en varias jornadas de la comunidad educativa en el año 2006 – refleja la ideología del mismo: *CIEL (Crecer Imaginando en Libertad)*.

En cuanto a FACOP, la creación del bachillerato se enmarca dentro un contexto de formación de escuelas de nivel medio para adultos surgidas dentro de movimientos sociales, principalmente en la Provincia de Buenos Aires, cuyo proceso de creación implicó el intercambio entre ellos. Al igual que el MRI, estas escuelas sostienen una crítica al sistema

¹² Si bien el MBT incorpora a jóvenes en actividades productivas, en esta presentación no se analizarán dado que el trabajo de campo no lo ha desarrollado específicamente.

oficial aún teniendo una figura legal que los ubica dentro de él: lo califican como discriminador y excluyente, y por lo tanto como un agente que profundiza la desigualdad y fragmenta aún más la sociedad. En contraposición, plantean la inclusión y permanencia de toda población interesada en realizar sus estudios.¹³

Su propuesta pedagógica supone una lectura crítica de la sociedad; según uno de los fundadores del bachillerato: “...nos proponemos desnaturalizar el sistema capitalista” (Testimonio de Jorge en una entrevista realizada el 30/03/07). En este sentido, para llevar adelante las clases plantean una selección de personal, ya que sostienen que los profesores deben estar implicados en el proyecto de escuela. Esto conlleva una crítica a la selección de docentes que realiza la escuela oficial mediante *acto público*¹⁴. Al respecto, un profesor señala: “En esta escuela deberían estar los más capos, por el tipo de población y metodología. Sin embargo, en los actos públicos toman escuelas de sectores más marginales los que tienen menos experiencia, además, las toman y esperan a irse en cuanto pueden”. (Testimonio de Marcelo en una entrevista realizada el 16/05/07)

Los docentes le asignan un sentido político a su trabajo pedagógico: “Esto es más que un trabajo, esto es una militancia.” (Testimonio de Andrés en una entrevista realizada el 04/04/07). Vista de esta manera sostienen a la escuela “por el compromiso militante”, ya que el cobro es menor que en una escuela oficial, o no cobran si no han recibido subsidios del Estado.¹⁵

Las prácticas políticas de los jóvenes y adultos del bachillerato se desarrollan en diversos ámbitos. Al interior de la misma escuela los alumnos participan en asambleas, en algunas de las cuales se debaten cuestiones académicas con los profesores. En algunos de estos debates una de las cuestiones centrales fue la discusión acerca de las especializaciones, donde se presentaron posiciones divergentes entre aquellos que sostenían que el bachillerato tenía que proporcionar una *salida laboral* (se propusieron materias vinculadas al aprendizaje

¹³ La escuela está dirigida a mayores de 18 años, aunque, excepcionalmente, pueden ingresar menores de esa edad. Según lo expresado por los profesores ha bajado la edad de los estudiantes, lo que implicó cambios de estrategias para abordar el trabajo pedagógico.

¹⁴ En la escuela oficial se realizan, en forma periódica, actos públicos en los cuales se ofrecen las horas cátedras vacantes. Cada docente tiene un puntaje que resulta de la suma de varios ítems como antigüedad, cursos realizados, títulos y antecedentes culturales.

¹⁵ La escuela recibió un subsidio de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2005, lo que permitió pagar salarios docentes hasta julio del año 2006. Luego la escuela reanudó las demandas al Estado para la continuidad del cobro de salarios y material didáctico.

del oficio artesanal); y los que consideraban que debía proporcionar una formación teórica general (se propusieron materias vinculadas al cooperativismo y la administración).

Otras de las temáticas discutidas por docentes y alumnos fueron: la organización de las materias a cursar, el funcionamiento general del bachillerato, la búsqueda de espacios adecuados para el dictado de las materias y la organización de encuentros con otras escuelas surgidas de movimientos sociales. En este sentido puede decirse que los alumnos son considerados en sus opiniones y capacidad de tomar decisiones autónomas, rompiendo de alguna manera la subordinación habitual en las relaciones entre profesores y alumnos en las instituciones educativas de nivel medio.

La escuela se propone un acercamiento al mundo del trabajo y de sus reivindicaciones específicas. Alumnos y profesores han realizado viajes al interior del país para conocer funcionamiento de diferentes cooperativas productivas. Asimismo, cuando la cooperativa de la FACOP se encontraba en crisis financiera, han apoyado los reclamos y demandas de los obreros.

Esta integración entre el bachillerato y la fábrica se ve reflejada en expresiones de docentes y alumnos que lamentan el cierre del establecimiento fabril. Según palabras de uno de los fundadores: *“Igual nos seguimos llamando FACOP, aunque demos clase en otro lugar”* (Testimonio de Alejandro en una entrevista realizada el 15/3/07); coincidentemente una alumna señala: *“Extraño la fábrica, los obreros son como hermanos, yo vengo de una familia de trabajadores”*, (Testimonio de Ernestina en una entrevista realizada el 27/3/07)

La reconstrucción de estos tres movimientos sociales tanto en los reclamos en los espacios públicos como en las experiencias formativas y críticas a la escuela, permite analizar algunas de las formas cotidianas que asume la transicionalidad de la infancia, la juventud y el pasaje a la adultez, en la formación y ejercicio de la vida productiva y la vida política.

En las diferentes actividades y dispositivos institucionales reconstruidos en los tres movimientos se pretende que los niños alcancen un grado mayor de autonomía de la que habitualmente se les reconoce. Así es posible observar que en distintas situaciones que los afectan directamente -una discusión del plan de estudios, el trato entre compañeros en el aula, el reclamo por el cumplimiento de los deberes del estado, la responsabilidad en tareas domésticas- la expresión de su propio punto de vista ante los adultos, supone el

reconocimiento de los mismos como sujetos de derecho con capacidad reflexiva. Este reconocimiento de autonomía no implica desconocer que niños y jóvenes son sujetos de protección apoyados en la normativa vigente; pero estas organizaciones avanzan en dispositivo institucionales que les permiten expresar su voz con mayor amplitud que en otros ámbitos.

Respecto de la incorporación en la vida productiva, si bien los tres movimientos se ajustan a la normativa vigente respecto de la incorporación al mundo del trabajo de niños y jóvenes, proponen la incorporación al trabajo como autosostenimiento a través del oficio. Desde este punto de vista la formación laboral incluye la toma de conciencia del lugar del trabajador, lo que supone un sentido crítico respecto de las condiciones de desigualdad, favoreciendo la autonomía.

Las prácticas de socialización analizadas han permitido considerar cómo la formación para el propio sostenimiento y la categoría de trabajador, asociadas a nuevas prácticas y concepciones acerca de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento, y por lo tanto de ciudadanía aún en condiciones de desigualdad.

Bibliografía y documentos citados

- BATALLÁN, Graciela y Silvana Campanini. Infancia, Juventud y política. Aproximación conceptual en el marco de la democracia participativa. Ponencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Rosario. 11 al 15 de julio del 2005.
- BOURDIEU, Pierre. La “juventud” es sólo una palabra. En: Cuestiones de sociología. Istmo. Madrid, 2000.
- CARLI, Sandra. La cuestión social de la Infancia. Socialismo, anarquismo y educación. En: Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2002.
- Constitución de la Nación Argentina (1994)
- Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989).

- DAYRELL, Juarez. A musica entra em cena. O rap e o punk na socializacao da juventude. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2005.
- FEIXA, Carlés (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel. Barcelona, 1998.
- FLORES, Toty. De la culpa a la autogestión. Ediciones Continente. Buenos Aires, 2005.
- FLORES, Toty. Cuando con otros somos nosotros. La experiencia asociativa del Movimiento de Trabajadores desocupados – MTD La Matanza- MTD Editora, 2006.
- GRIMBERG, Mabel. Resistencia, demanda y protesta social. Tensiones y límites de procesos de acción colectiva en la Ciudad de Buenos Aires y el GBA (2000/2003). Ponencia presentada a las II Jornadas de Investigación en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2004.
- Leyes Nacionales N. 12. 921/46, N. 20.744/76, N° 22.248/96, N° 23.849/90, N° 24.650/73, N° 25.255/99, Ley 26.061/05.
- MACRI, Mariela; Ford, Myriam; Berliner, C. y Molteni, M. J. El trabajo infantil no es juego. Estudios e investigaciones sobre trabajo infanto-adolescente en Argentina (1900-2003). Buenos Aires, Stella/La Crujía, 2005.
- MERKLEN, Denis. Pobres ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003) Editorial Gorla, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.
- OIT: Convenio 182/99
- OIT: Convenio 138/73 (puesto en vigencia en 1976)
- OIT: Un futuro sin trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT, relativa a los principios y derechos fundamentales del trabajo.2002
- REGUILLO Cruz, Rossana. Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Norma. Buenos Aires, 2000.
- SCHUSTER, Federico, Pérez, Germán; Pereyra, Sebastián y otros. Transformaciones de la protesta social en Argentina 1989-2003. Documentos de Trabajo. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, 2006.
- SENNET, Richard. El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Anagrama. Barcelona, 2003.
- WEBER, Max. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Península. Barcelona, 1969.