



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**La participación estudiantil y el enfoque de capacidades.
Estudio de caso de la provincia de Mendoza 2018-2019.**

Tesista: Lic. Héctor Fabricio Fiochetta

Director/a de Tesis: Mgter. Laura Elizabeth Acotto

Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano

Fecha: 30 de septiembre de 2020.

ÍNDICE

Introducción.....	p. 3
1. Presentación del problema de investigación.....	p. 4
1.1. Objetivo general	p. 9
1.2. Objetivos específicos	p. 9
2. Estado del arte	p. 9
2.1. La participación juvenil y los paradigmas en tensión.....	p. 9
2.1.1. Las infancias y las juventudes como categorías sociales e históricas	p. 10
2.1.2. El paradigma de la situación irregular	p. 15
2.1.3. El paradigma de la protección integral	p. 16
2.1.4. El paradigma del protagonismo infanto-juvenil	p. 25
2.2. La participación estudiantil en Argentina.....	p. 30
2.3. La participación estudiantil desde el enfoque de capacidades	p. 37
3. Consideraciones teóricas y metodológicas	p. 43
3.1. Perspectiva epistemológica	p. 43
3.2. Tipo de investigación	p. 44
3.3. Diseño de investigación.....	p. 44
3.4. Técnicas de recolección de datos	p. 45
3.5. Descripción de la muestra	p. 46
3.6. Procesamiento y análisis de la información	p. 47
4. Presentación de resultados.....	p. 50
5. Análisis de resultados	p. 56
6. Conclusiones.....	p. 61
Bibliografía.....	p. 65
Anexo	p. 70

INTRODUCCIÓN

Esta investigación profundiza el análisis de la participación estudiantil en la provincia de Mendoza, Argentina, desde el enfoque de capacidades. Para ello se toman en consideración dos políticas públicas: la de Centros de Estudiantes de Nivel Medio y la del Parlamento Juvenil Mercosur, y su implementación el periodo 2018-2019. Se toman como categorías de análisis las capacidades valoradas por las y los estudiantes participantes, las capacidades relevantes para las políticas públicas, la manera en que estas promueven la participación protagónica, y el rol que cumplen las y los adultos que acompañan la implementación de estas políticas.

En el capítulo uno se presenta el problema de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

En el capítulo dos se continúa con el estado del arte donde se profundiza en los paradigmas en tensión en el campo de la participación estudiantil: el paradigma de la situación irregular, el paradigma de la protección integral y el paradigma del protagonismo infanto-juvenil. Luego se hace un recorrido histórico de la participación estudiantil en Argentina y se finaliza con la participación en el enfoque de capacidades.

En el capítulo tres se presentan las consideraciones teóricas y metodológicas de la investigación. La muestra estuvo conformada por cuatro adultos involucrados en la implementación de los Centros de Estudiantes y el Parlamento Juvenil Mercosur, siete adolescentes participantes y diez documentos. Como técnica de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y análisis documental. Para el análisis de los datos primarios y secundarios se utilizó el análisis del discurso con supracategorías predefinidas y categorías emergentes.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados de la investigación y en el capítulo cinco se analizan esos resultados.

En el capítulo seis se presentan las conclusiones finales de la investigación.

Agradezco enormemente a quienes me acompañaron en la realización de esta tesis: a mi directora y maestra la Mgter. Laura Acotto, a mi familia que siempre me acompaña, a mis amigos y amigas de militancia por infancias y adolescencias libres y dignas, a los y las adolescentes que participaron como entrevistados/as para este trabajo, y a mi hermano incondicional Lic. Javier Emilio López Ruggeri.

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tuvo como objeto analizar la participación estudiantil en la provincia de Mendoza a partir de la implementación de las políticas de Centros de Estudiantes de Secundaria y del Parlamento Juvenil Mercosur en el periodo 2018-2019, desde el enfoque de capacidades. En este sentido la mayor cantidad de datos con los que se cuenta están relacionados a los recursos e insumos que se ponen en juego en la implementación de estas políticas de participación estudiantil. Sin embargo no se contaba con datos suficientes sobre la capacidad de los y las estudiantes para convertir esos recursos en capacidades y, posteriormente, en funcionamientos. “El punto clave para la educación es que los recursos son muy importantes, pero lo que en definitiva importa son las oportunidades que tiene cada persona para convertir su conjunto de recursos en “seres y haceres” (“funcionamientos”) valorados por ellas” (Unterhalter, 2018, pág. 353). Por otro lado, al hacer referencia al campo educativo no se puede dejar de integrar el ser y el hacer con el saber. En este sentido Jacques Delors (1996) considera que los cuatro aprendizajes fundamentales en función de los cuales debe estructurarse la educación son los siguientes:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (pág. 91)

En cuanto a cómo evaluar las capacidades que están relacionadas a la participación estudiantil se parte de la pregunta que se hace Martín Urquijo Angarita (2014) sobre cuál de los dos aspectos constitutivos del enfoque, si los funcionamientos o las capacidades, se debe utilizar para evaluar los problemas concernientes a la calidad de vida de una persona, y se responde con la siguiente cita de Sen (1992):

Lo primero que advertimos es que la capacidad se define en términos de las mismas variables focales que los funcionamientos. En el ámbito de los funcionamientos, cualquier punto representa un múltiplo n de funcionamientos. La capacidad es un conjunto de tal n -múltiplo de funcionamientos, que representan las diversas combinaciones alternativas de funcionamientos, entre las cuales la persona puede elegir una combinación. Una de las ventajas del enfoque de la capacidad es que nos aleja del ámbito de los bienes, los ingresos, las utilidades, etc., para ahondar hasta el ámbito de los elementos constitutivos de la vida. Por ello, es especialmente importante advertir de que no existe diferencia, en lo que se refiere al ámbito, entre el hecho de centrarnos en los funcionamientos o bien en las capacidades. Una combinación de funcionamientos es un punto en ese ámbito, mientras que la capacidad es un conjunto de tales puntos. (pág. 50)

En este sentido una evaluación de la participación estudiantil basada en el enfoque de capacidades debe dar cuenta de las capacidades de las y los estudiantes, es decir, aquello que tienen la libertad para ser y hacer, lo que implica igualmente un conjunto de funcionamientos. De lo que se trata es de poder evaluar las oportunidades reales de las y los destinatarios de las políticas de Centros de Estudiantes y del Parlamento Juvenil Mercosur en relación a lo que desean *ser* y *hacer* y, si se tienen en cuenta los aportes de Jacques Delors (1996), también al *saber* que está relacionado a la adquisición de habilidades para la participación protagónica.

Para Urquijo Angarita (2014) una de las críticas más severas a la propuesta de Sen tiene que ver con que la capacidad no puede ser observada directamente porque los datos que se necesitan para medir el conjunto de capacidades son muy extensos y se presentan dificultades en obtener toda la información necesaria, pero si es más factible identificar los funcionamientos o los logros alcanzados.

Así, en la práctica nos tenemos que contentar con una evaluación del bienestar según los funcionamientos alcanzados, en vez de introducirnos en el cálculo del conjunto de capacidades cuando las bases empíricas son muy dudosas. Esto lleva, incluso, a que el análisis de la libertad se base en los estados observados de las

personas,...El ideal propuesto por Sen es que se debería evaluar el alcance completo de la libertad de elegir entre los diferentes grupos de funcionamientos, aunque en la práctica solo se examinen el haz de funcionamientos alcanzados. (pág. 78)

Si bien Sen no plantea un catálogo cerrado de capacidades, ya que los funcionamientos relevantes y su importancia dependen del ámbito del bienestar humano que se evalúe, Rafael Cejudo Córdoba (2006, pág. 369) presenta un listado de capacidades principales, y entre ellas estás serían las más relacionadas con los procesos de participación: participar en la vida social de la comunidad, elegir con conocimiento de causa, argumentar, y estar bien informado.

Por su parte Marta Nussbaum (2007, pág. 88), filósofa que desarrolló la teoría de las capacidades, define diez capacidades humanas esenciales:

1. Vida: poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
2. Salud física: poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar adecuado para vivir.
3. Integridad física: poder moverse libremente de un lugar a otro; estar protegido de los asaltos violentos, incluidos los asaltos sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento: poder usar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo «auténticamente humano», un modo que se cultiva y se configura a través de una educación adecuada, lo cual incluye la alfabetización y la formación matemática y científica básica, aunque en modo alguno se agota en ello. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y eventos religiosos, literarios, musicales, etc., según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión tanto en el

terreno político como en el artístico, así como de la libertad de prácticas religiosas. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar los dolores no beneficiosos.

5. Emociones: poder mantener relaciones afectivas con personas y objetos distintos a nosotros mismos; poder amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos por su ausencia; en general, poder amar, penar, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado. Que nuestro desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad supone defender formas de asociación humana de importancia crucial y demostrable para este desarrollo).

6. Razón práctica: poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de la vida. (Esto implica una protección de la libertad de conciencia y de la observancia religiosa).

7. Afiliación: A. Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro. (Proteger esta capacidad implica proteger las instituciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como proteger la libertad de expresión y de asociación política); B. Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás. Eso implica introducir disposiciones contrarias a la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional.

8. Otras especies: poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

9. Juego: poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. Control sobre el propio entorno: A. Político. Poder participar de forma efectiva en las elecciones políticas que gobiernan la propia vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. B. Material. Poder disponer de propiedades (ya sean bienes mobiliarios o inmobiliarios), y ostentar los derechos de propiedad en un plano de igualdad con los demás; tener derechos a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; no sufrir persecuciones y detenciones sin garantías. En el trabajo, poder trabajar

como un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de reconocimiento mutuo con los demás trabajadores.

Alkire y Deneulin (2018) consideran que para seleccionar las capacidades es necesario, por un lado, preguntarse por aquellas capacidades que son valoradas por las personas que van a disfrutarlas (y a las cuales les otorgan una alta prioridad), y, por otro, por aquellas capacidades relevantes para una determinada política, proyecto o institución.

Elaine Unterhalter (2018) hace foco en las libertades reales que tiene una o un estudiante para tomar decisiones informadas con el fin de alcanzar una vida que tiene razones para valorar. Asimismo la autora afirma que no existen en la actualidad medios estandarizados para evaluar la educación en términos de capacidades y lo mismo se puede considerar al momento de evaluar la participación estudiantil en términos de capacidades.

A partir de lo desarrollado anteriormente, para esta investigación se plantearon las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las capacidades valoradas por los y las estudiantes que participaron de Centros de Estudiantes y del Parlamento Juvenil Mercosur en la provincia de Mendoza entre 2018-2019?

2. ¿Cuáles son las capacidades relevantes para las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur, de la provincia de Mendoza entre 2018-2019?

3. ¿De qué manera las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur, de la provincia de Mendoza entre 2018-2019, promovieron la participación protagónica de las y los estudiantes?

4. ¿Qué rol cumplieron los adultos que acompañaron la implementación de las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur, en la provincia de Mendoza entre 2018-2019, en relación a la participación protagónica de los y las estudiantes?

1.1. Objetivo general:

Analizar la participación estudiantil desde el enfoque de capacidades desde las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur en la provincia de Mendoza en el periodo 2018-2019.

1.2. Objetivos específicos:

1. Analizar las capacidades valoradas por las y los estudiantes que participaron de los Centros de Estudiantes y del Parlamento Juvenil Mercosur en Mendoza en el periodo 2018-2019.

2. Conocer las capacidades relevantes para las políticas públicas de Centros de Estudiantes y Parlamento Juvenil Mercosur en Mendoza en el periodo 2018-2019.

3. Analizar de qué manera las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur de Mendoza entre 2018-2019 promovieron la participación protagónica de las y los estudiantes.

4. Describir el rol que cumplieron los adultos que acompañaron la implementación de las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur en la provincia de Mendoza entre 2018-2019 en relación a la participación protagónica de los y las estudiantes.

2. ESTADO DEL ARTE

2.1. La participación juvenil y los paradigmas en tensión

Roger Hart (1993) define la participación de niños, niñas y adolescentes relacionándola con los procesos a partir de los cuales se comparten decisiones que afectan tanto a la propia vida de los sujetos involucrados, como a la vida de las comunidades en las cuales viven. “Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía.” (Hart, 1993, pág. 5).

Hart (1997) postula la existencia de ocho niveles de participación infanto-juvenil. Los tres primeros niveles los denomina como manipulación, decoración y participación

simbólica y no son considerados por el autor como una participación verdadera, mientras que los otros cinco muestran un grado de intervención cada vez mayor de los niños, niñas y adolescentes: 1. asignados pero informados, 2. consultados e informados, 3. iniciada por los adultos pero las decisiones compartidas con los niños, niñas y adolescentes, 4. iniciada y dirigida por los niños, niñas y adolescentes, y 5. iniciada por los niños, niñas y adolescentes pero las decisiones compartidas con los adultos. El autor señala que estos últimos niveles, los más ricos en términos de apropiación de la experiencia, no se observan frecuentemente en los programas o proyectos dado que los adultos adoptan un rol más directivo. En trabajos posteriores Hart (2000) (2004) encontró que a mayores niveles de participación infanto-juvenil se obtiene un mayor grado de empoderamiento de este colectivo. Sin embargo, el autor señala que esto sólo fue posible observarlo en comunidades que verdaderamente habían efectuado una transformación real de las relaciones de poder entre los adultos y los niños, las niñas y los adolescentes.

Es posible afirmar que la posibilidad de una participación real está directamente relacionada con cómo se concibe la niñez y la adolescencia, y esto depende de una construcción histórica y social, como se verá a continuación. Concebir a los niños, niñas y adolescentes como objetos de protección, como sujetos de derecho o como sujetos sociales y políticos con un rol protagónico tiene implicancias en su trato muy diferentes. En este sentido es posible vislumbrar tres paradigmas en tensión en relación a la participación infanto-juvenil: el paradigma de la situación irregular, el paradigma de la protección integral de derechos y el paradigma de la participación protagónica.

2.1.1. Las infancias y las juventudes como categorías sociales e históricas

Tomar como estudio la participación en el campo de las infancias y las juventudes implica considerar diferentes paradigmas que se encuentran en tensión. Estos paradigmas responden a construcciones históricas y sociales desde las que se ha definido qué es un niño, una niña, un adolescente, y cuáles sus formas de participación en las comunidades.

Para María Adelaida Colángelo (2005) las infancias, y en el mismo sentido, las juventudes tomadas como categoría, se caracterizan por ser históricas y sociales, construidas junto y desde los grupos humanos, pero, además, determinadas por quienes abordan su estudio desde sus diversas formas de comprensión de la realidad dentro de un

proyecto de sociedad que se enmarca en una época en particular. Comprender las diferentes concepciones de las infancias y las juventudes que se han dado a través de la historia permite entender las percepciones que de las mismas han existido. En estos contextos, la genealogía del campo infanto-juvenil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, permiten captar mejor sus significaciones actuales.

Desde una mirada antropológica Colángelo (2005) alude a la concepción de infancias desde la diversidad desde tres aristas: la variabilidad cultural, la desigualdad social y el género. La primera hace referencia a los factores sociales y culturales que determinan la constitución de una idea particular de infancia, definiendo prácticas de socialización, identificando la forma cómo el sujeto se inserta en el sistema social y productivo, y estableciendo criterios de clasificación de los sujetos, como el de los grupos etarios, entre otros. La segunda arista está pensada en relación con los diversos modos de ser niño, niña o adolescente teniendo en cuenta la existencia de clases sociales, lo que implica la idea de desigualdad social. La pobreza aparece aquí como un fenómeno social que necesariamente incide en la construcción de unas formas determinadas de pensar la infancia, y a partir de allí en las prácticas de socialización que configuran la subjetividad infanto-juvenil. Es la articulación de estas dos dimensiones -diversidad y desigualdad- la que hace posible analizar los problemas sociales de las infancias y las juventudes en toda su complejidad, y se revela especialmente indispensable a la hora de abordar la niñez, la adolescencia y las familias de sectores populares. Finalmente, la tercera dimensión se relaciona con la diversidad desde la perspectiva de género, considerando que no es posible desconocer las diferencias de ser niño o niña en la sociedad contemporánea, ya que la diferencia de género determina diferentes modos de transitar las infancias y las juventudes.

Las identidades de la infancia y la adolescencia no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes (es porque nos diferenciamos de “los otros” que nos reconocemos como “nosotros”), situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación. Todo esto hace de la construcción de la infancia un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo. Las divisiones entre edades o etapas de la vida no sólo son arbitrarias, sino también objeto de disputas y manipulaciones.

Esto quiere decir que la forma en que se defina y caracterice la infancia es un fenómeno eminentemente político en el sentido que tiene que ver con la distribución de poder entre distintos grupos de la sociedad, dado que las clasificaciones por edad son también una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada uno debe ocupar su lugar. (Colángelo, 2005, pág. 4)

Desde una perspectiva histórica se puede considerar que no siempre ha habido infancia y juventud en el sentido moderno. Eduardo Bustelo (2012) realiza un interesante recorrido que va desde la Edad Media hasta nuestros días en relación a esta construcción histórica.

Siguiendo las formulaciones de Philippe Ariés (1987) en la Edad Media no existía la infancia como una etapa diferenciada de la edad adulta. En aquellas épocas las niñas eran apartadas y criadas en la vida doméstica, y preparadas en su función reproductora para el matrimonio. Mientras que los niños, una vez completada sus capacidades psicomotoras, eran integrados directamente en la sociedad. Es decir, no había diferencias entre niños y adultos, los niños vivían mezclados con los adultos. Los niños eran considerados adultos jóvenes y, por lo tanto, la categoría “infancia” como instancia diferenciadora por edad no existía. La familia no tenía una función afectiva sino de conservación de los bienes y la práctica común de un oficio. El afecto entre los esposos, y entre los padres y los hijos, no era indispensable para la existencia y el equilibrio de la familia, aunque por supuesto, si había amor y afecto este no era indispensable. A fines del siglo XVII ocurrieron dos cambios fundamentales que fueron cambiando la mirada sobre las infancias y las juventudes. En primer lugar se produjeron cambios en la familia, donde el afecto comenzó a tener un papel más importante y pasó a ser un ámbito de afección entre los esposos y entre estos y sus hijos. No se trata ya de una familia constituida preferentemente en función de la propiedad y la fortuna, sino en función de los hijos y de su educación. Con este fenómeno los niños, niñas y adolescentes salen del anonimato y se constituyen en una dimensión afectiva determinante de la familia. En segundo lugar se produce la aparición de la escuela como un ámbito de encierro para disciplinar y educar. De esta manera los niños, niñas y adolescentes no se mezclan más con los adultos. La escolarización marca, junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría “infancia” en el contexto del

capitalismo industrial. En este momento histórico el discurso pedagógico sobre la infancia comienza a ser determinante para la conceptualización y el trato de las infancias y las juventudes. A partir del siglo XVIII comienza a aparecer una creciente característica endógena en la familia que la lleva a encerrarse sobre ella misma en la intimidad de la vida privada diferenciándose de la vida en sociedad. Estos procesos fortalecen la identidad de las familias y de los niños, niñas y adolescentes.

Sandra Carli (2002) plantea una forma de analizar la construcción de la infancia y la adolescencia desde un enfoque que no se centra en los niños, niñas o adolescentes, en las formas de apropiación o en las experiencias infanto-juveniles, sino más bien en los “discursos públicos”. Por discursos públicos entiende a los discursos especializados en las teorías pedagógicas, que surgen de una vasta investigación realizada por la autora alrededor de los discursos educativos que tuvieron lugar en Argentina entre los años 1880 y 1955. Hacia 1880 Domingo Faustino Sarmiento va estableciendo una mirada sobre la niñez y la adolescencia que genera un pasaje del niño en cuanto hijo y miembro de una familia, que vive en un ámbito familiar, a un niño devenido “*alumno de*”. Así se va conformando una identidad del niño, la niña y el adolescente como alumno en el ámbito escolar, lo que va modificando la identidad de esos sujetos. Los sujetos se construyen a partir de los discursos como totalidad significativa y “los niños se constituyen en sujetos en la trama de los discursos que se configuran en un periodo determinado” (Carli, 2002, pág. 25). De esta manera, en este primer periodo de fines del siglo XIX se construyó otro sujeto infanto-juvenil en Argentina y lo siguió haciendo hasta hace al menos unas décadas. En este periodo tiene lugar un intenso debate entre las perspectivas más positivistas de la educación y las teorías más críticas del positivismo.

Luego de este período Carli (2002) toma en consideración el Movimiento de la Escuela Nueva, donde ahora la mirada tiene que ver con las formas de posicionamiento del niño, la niña y el adolescente en la escena del aula, en el marco de un discurso de democratización de las relaciones pedagógicas. Con la Escuela Nueva hay una experimentación mayor con esas formas de posicionamiento de estos sujetos en relación al adulto, en el marco de una relación con la pedagogía. En los años '30 tienen lugar las discusiones en torno al nacionalismo y se piensa la relación entre infancia y nación en el marco de entre guerras. La niñez y la adolescencia son miradas desde una perspectiva de

tinte internacional, y la discusión tiene que ver con el lugar de las nuevas generaciones en los proyectos de corte nacional. En este período hay una emergencia de miradas nuevas que condensa el peronismo de una forma particular, es decir, desde una visión más política de la infancia. Se comienza a pensar lo que significan las nuevas generaciones dentro de un proyecto nacional y la educación no se piensa con la utilidad inmediata de la escolarización y la alfabetización, sino con una mirada de más largo plazo. Es entonces cuando se empiezan a diseñar e implementar las primeras políticas específicas para la infancia.

Desde este análisis Carli (2002) considera que los discursos sobre la infancia y la adolescencia se caracterizan por tener un fuerte registro metafórico, es decir, estos diferentes discursos se identifican, o remiten, a los imaginarios sociales acerca de las nuevas generaciones. La infancia y la adolescencia son caracterizadas por su estado de tensión hacia el futuro, es decir, por los imaginarios que tienen que ver con el futuro de los niños, niñas y adolescentes, y las ideas acerca de su proyección como futura generación adulta. “La política y la pedagogía resultan ser sedes cruciales de este pasaje, de esta tensión en la que los adultos operan sobre el presente infantil a la vez que delimitan el futuro social” (Carli, 2002, pág. 16). Así se sitúa a las infancias y juventudes como construcciones históricas en el marco de los discursos que fueron enumerados anteriormente y en los que se despliegan los procesos de sujeción de la niñez y la adolescencia.

Lo desarrollado hasta aquí da cuenta de las representaciones de los niños, niñas y adolescentes como una construcción social que cambia con el tiempo, el espacio y la cultura. De la misma manera, el tipo de intervenciones que se proponen sobre las infancias y las juventudes, y sus “problemáticas” -desde las organizaciones públicas y las instituciones del Estado- estará orientada en función de esas representaciones dominantes. Dicho de otro modo, la forma en la que se piensa y se habla socialmente sobre este colectivo de sujetos será la que determine la forma y el sentido que tendrán las políticas destinadas a ellos y ellas, y sus espacios de participación tanto dentro como fuera de la escuela.

2.1.2. El paradigma de la situación irregular

La condición de niño, niña o adolescente -al igual que ha sucedido con la condición de género para las mujeres- ha sufrido históricamente una situación de desigualdad en el acceso y el ejercicio de los derechos de la ciudadanía. En Argentina desde mediados del siglo XIX se empieza a clasificar a las infancias con un criterio socioeconómico. Por un lado estaban los niños, niñas y adolescentes de “buenas familias”, contenidos en sus necesidades materiales, afectivas y sociales, y por otro, aquellos de familias pobres que empezaron a ser tratados como un problema social. La inmigración creciente, y generalmente hacinada en los centros urbanos, vuelve visible en las calles a la niñez y a la adolescencia desposeída, a la que no se encontraba dentro de la “regularidad” prevista. Percibidos por los adultos, que formaban parte de la oligarquía de la época, como potencialmente peligrosos, era una población que brindaba un contexto propicio para el surgimiento del vicio, la vagancia y el crimen. Es así como las infancias y las juventudes quedan diferenciadas entre “niños” y “menores”, generando prácticas diferentes para la atención de unos y otros.

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX la infancia desamparada era asistida por organizaciones religiosas y de beneficencia, que brindaban más apoyo espiritual que material porque se consideraba necesario minimizar los efectos que producía la “debilidad moral” a la que estos niños, niñas y adolescentes estaban expuestos. Mientras que se consideraba que la pobreza era consecuencia de la “incapacidad” de las personas y no de la desigualdad o la injusticia social.

A principios del siglo XX el Estado busca dar una respuesta a esta niñez y adolescencia en condiciones de pobreza, cuya situación concebía como irregular, meritoria de control y medidas disciplinadoras, de re-socialización, que debían ser implementadas por instituciones creadas a tal fin ya que, desde esta perspectiva, se consideraba que las familias pobres estaban incapacitadas para cuidar y educar apropiadamente a sus hijos e hijas.

En este contexto, en el año 1919 se dicta la Ley N° 10.903 de Patronato Estatal de Menores (1919), también conocida como “Ley de Agote”, por ser el Dr. Luis Agote, médico y diputado conservador por la provincia de Buenos Aires, quien la había presentado en cuatro oportunidades, desde al año 1910, en la Cámara de Diputados. Esta ley reflejaba

la representación hegemónica de la niñez y la adolescencia en esa época, que se sostuvo en la doctrina que se conoce como “*de la situación irregular*”.

María Carolina Zapiola (2010) realiza un análisis de la Ley N° 10.903 (1919) definiéndola como un producto cultural de altísima densidad simbólica en Argentina, en tanto estableció una distinción entre los niños y los menores. La categoría menor “designaba a los niños y jóvenes considerados ajenos a las pautas de comportamiento, localización espacial, educación, trabajo, sexualidad y relación con los adultos aceptables para su edad” (Colángelo, 2005, pág. 117).

Lejos de lograr la igualdad y el acceso a los derechos de las infancias, esta ley generó aún más segregación de los niños, niñas y adolescentes pobres, considerados “menores” y, por ende, objeto de control social. Asociada a esta perspectiva se creó el Juzgado de Menores que daba la posibilidad a los jueces de disponer de la vida y el destino de los niños, niñas y adolescentes desamparados que, una vez separados de sus familias, podían ser entregados a la tutela de “(...) una persona honesta, pariente o no, o a un establecimiento de beneficencia, privado o público, o a un reformatorio público de menores” (Ley N° 10.903 del Patronato de Menores, 1919, pág. art.15). Dicho de otra forma, los sujetos menores eran en realidad tratados como “*objetos de tutela*”, disponiéndose de ellos y ellas en muchos casos con gran arbitrariedad.

A mediados del siglo XX, y con la llegada del peronismo bajo la premisa “*los únicos privilegiados son los niños*”, empiezan a vislumbrarse las primeras políticas destinadas a las infancias. Sin embargo la Ley N°10.903 (1919) continuó vigente, y muchas prácticas continuaron respondiendo al paradigma tutelar.

2.1.3. El paradigma de la protección integral

En el contexto internacional, la Declaración Universal por los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948), brinda un marco de acuerdo para empezar a pensar los derechos como integrales e indivisibles, estableciendo, a su vez, la dignidad, la equidad y la justicia social como principios universales. No obstante, es recién en 1959 que los Estados que conformaban la Organización de las Naciones Unidas firman de manera unánime la Declaración por los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1959), que presenta una lista de derechos reconocidos para la niñez y la adolescencia.

Aunque en términos estrictos es con la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989) –en adelante CIDN- que es posible hablar del inicio formal del paradigma de protección integral de derechos.

Previamente, en 1946, fue creado el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) por las Naciones Unidas a fin de resolver las necesidades urgentes de los niños en Europa y China después de la II Guerra Mundial (1939-1945). En 1950 su mandato fue ampliado para cubrir las necesidades a largo plazo de los niños, niñas y adolescentes, y de las madres de los países en desarrollo de todo el mundo, dando impulso a los derechos referidos a las infancias.

Valeria Llobet (2011) plantea un cambio en la concepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos que es introducido por el reconocimiento de sus derechos. La CIDN (1989) reconoce que los niños, las niñas y los adolescentes tienen derechos como todos los seres humanos, es decir, son portadores de derechos, inaugurando el paradigma que se conoce como *“de la protección integral de derechos”*. Esta nueva dinámica jurídica y de política social sobre las infancias y las juventudes generó un cambio de los sistemas de relaciones entre los adultos y los niños, niñas y adolescentes a todos los niveles sociales, tanto a nivel macrosocial como el de la vida intrafamiliar, por ejemplo. No obstante las desigualdades históricas en el acceso y ejercicio de sus derechos, los niños, niñas y adolescentes empiezan a ser comprendidos socialmente como sujetos plenos de derechos.

Para Famá y Herrera (2005) lo que caracteriza a este nuevo modelo de la protección integral de derechos, es la concepción del niño, la niña y el adolescente como sujeto titular de los mismos derechos fundamentales de los que son titulares los adultos, es decir, gozan de igualdad jurídica. Además existe un “plus” de derechos específicos para la infancia que están justificados por su condición de personas en desarrollo.

Miguel Cillero Bruñol (1997) hace un análisis exhaustivo de las principales características de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes según lo contenido en la CIDN (1989). Este tratado contiene un conjunto de disposiciones destinadas a reconocer y garantizar los derechos a la sobrevivencia, el desarrollo, la protección y la participación –aunque no esté explicitada en estos términos-, derechos que están completamente integrados, es decir, son inseparables e interdependientes, de allí su carácter

integral. A esta característica se suma la de “autonomía progresiva”, es decir, la promoción y respeto de la autonomía de los niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de sus derechos. Finalmente la CIDN (1989) plantea que las necesidades de las infancias y las juventudes son derechos que tienen que ser protegidos.

Miguel Cillero Bruñol (1997) señala lo que él considera los principios fundamentales en torno a los cuales se estructura la CIDN (1989): el interés superior, la no discriminación y el principio de efectividad. El principio del interés superior está relacionado íntimamente con el derecho del niño, niña y adolescente a expresar su opinión o punto de vista en todos los asuntos que le afecten. Por su parte, el principio de no discriminación tiene que ver con que todos los niños, niñas y adolescentes son titulares de todos los derechos humanos. Finalmente el principio de la efectividad de los derechos hace referencia a la protección y satisfacción real de sus derechos por parte del Estado que cumple la función de garante.

Si bien la preocupación por la condición social y jurídica de los niños, niñas y adolescentes estuvo presente en la comunidad internacional desde mucho tiempo antes que se aprobara la CIDN (1989) -muestra de ello es por ejemplo la Declaración de Ginebra (Sociedad de Naciones, 1924), la Declaración Universal de Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1959) o el Pacto de San José de Costa Rica (Organización de los Estados Americanos, 1969)-, es luego de su aprobación que se produce un cambio en la concepción y tratamiento de la niñez y la adolescencia. Esto es así porque la CIDN (1989) ha tenido un fuerte reconocimiento en lo jurídico pero también en lo político y social. El principal impacto en el plano jurídico es el cambio sustancial del niño, niña y adolescente del lugar que ocupa dentro de la sociedad, de la familia y del Estado:

Al cristalizarse de manera explícita el reconocimiento del niño como sujeto de derecho –en oposición a la idea predominante del niño definido a partir de su incapacidad- lo convoca a nuevos roles en los ámbitos en los que se desenvuelve – la familia, la comunidad, los servicios públicos-, reclamando en consecuencia una redefinición de sus relaciones con sus pares y con los adultos. (Lerner, 2006, pág. 29)

Para Daniel O'Donnell (2001) el valor de la CIDN (1989) es que transforma al niño de objeto de derecho a recibir una protección especial, en sujeto de una amplia gama de derechos y libertades, aclarando el significado de prácticamente todos los derechos humanos. Además se establece un Comité Internacional de Expertos especializados en los derechos del niño, con competencias para su promoción. Se ha contribuido a ampliar y hacer más dinámicas las actividades de las principales organizaciones internacionales cuyos mandatos abarcan la protección de la niñez, como es por ejemplo UNICEF. Finalmente el impacto del cambio de paradigma propuesto ha sido favorecido por la gran adhesión que recibió el tratado de los más diversos Estados, siendo ratificada casi universalmente y amparando por sus disposiciones a cerca del 96% de los niños, niñas y adolescentes del mundo.

En relación al derecho de la participación de los niños, niñas y adolescentes la CIDN (1989) no hace referencia explícita al mismo pero da cuenta de él en algunos de sus artículos. El Artículo N° 12 estipula: 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin se dará en particular al niño el derecho a ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecta al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional. Por otro lado, el punto 1 del Artículo N° 13 hace referencia a que el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. El punto 1 del Artículo N° 14 expresa que los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Mientras que el punto 1 del Artículo N° 15 menciona que los Estados parte reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas. Finalmente el Artículo N° 17 hace referencia a que los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas

fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes: a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo; b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales; c) Alentarán la producción y difusión de libros.

Por otro lado, es importante llamar la atención al hecho de que a pesar de que la CIDN (1989) incluye todos los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes hay dos clases de derechos humanos fundamentales que no figuran: los derechos políticos *stricto sensu* y el derecho de la libre determinación. Los derechos políticos *stricto sensu* hacen referencia al derecho a votar, a ser candidato y a tener acceso a la función pública. Mientras que el derecho de la libre determinación tiene que ver con los pueblos y se puede definir como el derecho de un pueblo a decidir sus propias formas de gobierno, perseguir su desarrollo económico, social y cultural y estructurarse libremente, sin injerencias externas y de acuerdo con el principio de igualdad. No obstante, la omisión de estos derechos no implica la negación de su titularidad por parte de los niños, niñas y adolescentes:

La omisión de los derechos políticos *stricto sensu* no implica la negación del niño como sujeto de los derechos políticos en el sentido amplio. En efecto, la Convención reconoce el niño como sujeto de la libertad de expresión y de reunión, por ejemplo, sujeto únicamente a los límites inherentes a dichas libertades (es decir, las mismas aplicables a las personas en general) y a las consideraciones de carácter general establecidas en el artículo 5 de la Convención, o sea en consonancia con la evolución de las facultades del niño y la correspondiente dirección y orientación de los padres. (O'Donnell, 2001, pág. 21)

Respecto del derecho de la libre determinación O'Donnell (2001) considera que no hay necesidad de reafirmar este derecho en cuanto derecho de los pueblos, ya que la niñez forma parte intrínseca de cada pueblo. Sin embargo el autor hace referencia a algunos

artículos de la CIDN (1989) que están relacionados con el derecho de los niños, niñas y adolescentes a formar parte de un pueblo: el Artículo 11 referido a la lucha contra el traslado ilícito de los niños al exterior de su país; el Artículo 21 que dispone que la adopción de un niño por personas provenientes de otro país debe ser excepcional; y los Artículos 7 y 8 que reconocen el derecho a una nacionalidad y a la identidad, respectivamente.

Cómo se detalló anteriormente, el paradigma de la situación irregular debió ser abandonado como sostén ideológico de las políticas para la niñez y la adolescencia desde el momento en que Argentina suscribió la CIDN (1989) en el año 1990, sin embargo, no se hizo. Posteriormente, se incorporó este Tratado a la Constitución Nacional de 1994 convirtiéndolo en una concepción de Estado. Pero este paso importante tampoco pudo con el Patronato y su sistema de control y tutelaje. Desde 1983, tres intentos de modificación del patronato con numerosos proyectos de “Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”, cayeron en el Congreso de la Nación Argentina ante el lobby fuertísimo del "sistema de menores".

Durante el año 2004 ambas Cámaras trabajaron proyectos de “Protección Integral de Derechos”. Lamentablemente en esa oportunidad, la amenaza de reproducir la situación imperante a principios de siglo XX se impuso nuevamente. Mientras algunos trabajaban denodadamente para dar forma a una norma que representara los preceptos de la Constitución Argentina, otros grupos admitían discutir la protección integral de los derechos de la infancia en un marco de urgencia que implicaba generar políticas de seguridad sin abandonar el control social de la pobreza. Prevalecía nuevamente la doctrina de la situación irregular sobre el paradigma de los derechos humanos, la política focalizada y clientelar sobre la universalidad y la ciudadanía.

La sanción votada el 1º de junio por Senadores, por unanimidad con los dos tercios de la Cámara, representó cabalmente al paradigma de la CIDN (1989). La ley votada por los Senadores fue sancionada por Diputados el 28 de setiembre del 2005 y promulgada por el Poder Ejecutivo como Ley N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005), que pone en vigencia el Sistema Integral de Protección de Derechos. Terminó así, al menos en el aspecto legislativo, 85 años de tutelaje y

judicialización, dejando un saldo de 25.000 niños, niñas y adolescentes institucionalizados en todo el territorio nacional.

Para este nuevo paradigma de la protección integral dos contextos, por acción u omisión, se evidencian como escenarios donde los niños, niñas y adolescentes son privados del disfrute de sus derechos, la familia y la política pública a través de sus expresiones concretas: la escuela, los centros de salud, los servicios especializados, la dificultad para acceder y participar en espacios públicos, en propuestas culturales, entre otros.

El paradigma de la protección integral, cambio introducido en Argentina por la Ley N° 26.061 (2005), se organiza y funciona con la lógica de un sistema de naturaleza política y social, que bien puede definirse como un conjunto de interacciones que se estructuran y fluyen en torno a responsabilidades que tienen todos los actores. El determinado objeto de la ley es la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes por lo cual éste es el ordenador conceptual del sistema. El sistema al que se hace referencia no es un mero reordenamiento de lo existente con otro formato, implica lo que muchos autores llaman una “nueva arquitectura organizacional” que debe corporizar los principios de la CIDN (1989) y la Ley N° 26.061 (2005), las nuevas reglas de juego, incorporar a los nuevos actores, nuevas rutinas y procesos a través de procedimientos específicos, es decir, métodos para definir circuitos de trabajo y relaciones con los niños, niñas y adolescentes, entre actores públicos entre sí y con actores privados.

La Ley N° 26.061 (2005) coloca a las políticas públicas en un lugar preponderante. Plantea que es deber del Poder Ejecutivo favorecer el acceso y permanencia en las políticas públicas universales de niños, niñas y adolescentes, para garantizar el ejercicio de los derechos a la educación, salud, al desarrollo humano y a cualquier otro aspecto atinente a los derechos civiles y los sociales, económicos y culturales que complementan y apoyan la crianza de los niños en su familia y en su comunidad. La voz de los niños, niñas y adolescentes en todos los asuntos que les conciernen, la aplicación de políticas públicas universales, la integralidad e interdependencia de los derechos, su exigibilidad, el apoyo a la familia para que ésta pueda cumplir sus funciones de crianza y protección y la aplicación de medidas de protección integral y excepcional, constituyen ejes que guían la intervención pública, estatal y privada, en la promoción y protección de sus derechos. Luego, con el objeto de poner en movimiento estos principios en el marco de una estrategia institucional

concreta, la ley prevé la construcción de un sistema que debe resultar en un nuevo andamiaje en el cual se sostengan organismos, actores, relaciones entre éstos fijadas por procedimientos, programas, medidas, proyectos y prácticas sociales e institucionales.

A continuación se analizan algunos aspectos de la Ley N° 26.061 (2005) que resultan relevantes en relación al derecho a la participación. Uno de estos aspectos tiene que ver con el principio del “Interés Superior”. Una de las críticas que se le formulan al principio del interés superior del niño es la limitación que hace respecto de algunos derechos apareciendo como una idea directriz vaga, indeterminada y sujeta a muchas interpretaciones. Esta falta de claridad respecto de qué es lo que se entiende por “interés superior del niño” no ha permitido superar el viejo paradigma de la situación irregular, manteniendo una orientación claramente paternalista puesto que éste es definido, materializado o conceptualizado desde la mirada adulta. Son los “mayores” -jueces, defensores, profesionales, etc.- quienes definen ese principio rector en cada caso.

Nelly Minyersky y Marisa Herrera (2006) consideran que hasta que el niño o la niña no están en condiciones de formarse un juicio propio, el interés superior debe ser la pauta predominante y es lo que se denomina como “paternalismo jurídico justificado”. Para las autoras el interés superior del niño tiene como funciones normativas, en primer lugar, ser un principio jurídico garantista que establece el deber estatal de privilegiar los derechos de los niños y niñas pertenecientes al “núcleo duro” frente a otros derechos e intereses colectivos. En segundo lugar tiene la función de resolver los conflictos entre derechos de los niños, niñas y adolescentes privilegiando los pertenecientes al “núcleo duro” de derechos. De este modo, se garantiza la reducción de los márgenes de discrecionalidad de los órganos estatales para restringir sus derechos debiendo esgrimir como fundamento la protección de un derecho perteneciente al “núcleo duro” de la CIDN (1989).

De acuerdo al Artículo N° 3 de la Ley N° 26.061 (2005), los términos o alcances de la recepción del principio del interés superior del niño han permitido restringir las críticas formuladas al mismo tal como está expresado en la CIDN (1989), puesto que se define con mayor exactitud qué se entiende por interés superior. Además la ley nacional reduce la tensión entre los criterios empleados para la determinación del interés superior del niño y la opinión del propio niño, niña o adolescente, aclarando como debe ser efectivizado este principio, respetando su derecho a ser oído y recalando su respeto como sujeto de

derecho. Así deja de lado cualquier orientación paternalista que fuera rezago del paradigma de la situación irregular. Para Minyersky y Herrera (2006) el interés superior y el derecho a ser oído no se contraponen sino que se complementan, al ser el segundo la guía o el sendero para alcanzar el primero.

Otro punto relacionado al derecho a la participación tiene que ver con el principio de “autonomía progresiva” introducido por la CIDN (1989) en su Artículo N° 5. Este tiene que ver con la evolución progresiva de la competencia del niño, niña o adolescente a ejercer sus derechos con creciente autonomía. Para la CIDN (1989) la niñez y la adolescencia no son etapas de preparación para la vida adulta. En este sentido, Miguel Cillero Bruñol (1997) considera que ya son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida, y la niñez debe ser concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica.

Minyersky y Herrera (2006) a la luz del principio de autonomía progresiva, consideran que tanto la Ley N° 26.061 (2005) como la CIDN (1989) plantean una nueva concepción respecto del principio de incapacidad que regulaba el antiguo Código Civil Argentino (1869) invirtiéndolo: la capacidad sería la regla y la incapacidad la excepción. En este sentido el nuevo Código Civil y Comercial Argentino (2015) tiene como principio rector la capacidad, siendo la incapacidad la excepción. En el caso de los niños, niñas y adolescentes su capacidad/incapacidad con el ejercicio de derechos siempre es en función de su edad y madurez suficiente. Es decir, el Código (2015) plantea que si bien los niños, niñas y adolescentes ejercen sus derechos a través de sus representantes legales (padres, madres, tutores), los mismos pueden ejercer por sí los actos que les son permitidos, si tienen la edad y madurez suficiente: “Así, iguales edades no significan capacidades iguales y un mismo niño presentará capacidad suficiente para ciertos actos y no para otros. El criterio es dinámico, mutable...” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación , 2015, pág. 69)

Un punto muy importante en relación al ejercicio de derechos de los niños, niñas y adolescentes, es que el nuevo Código Civil y Comercial (2015) rompe con la antigua clasificación de menores púberes e impúberes, y avanza al distinguir entre niños y adolescentes, siendo niños las personas menores de 13 años de edad y adolescentes las que tienen entre 13 y 18 años de edad. También avanza en la participación de los adolescentes

en varios artículos. El Artículo N° 26 expresa que a partir de los 13 años de edad un adolescente puede decidir por sí, respecto a tratamientos de salud no invasivos o que no impliquen riesgos para su salud o su vida, mientras que a partir de los 16 años es considerado como un adulto para las decisiones referidas al cuidado de su cuerpo.

En esta misma línea con enfoque de derechos, el 14 de diciembre del 2006 fue sancionada la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que establece:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (Artículo 3°)

Por otro lado, en su artículo 11° la ley hace expresa mención de una formación ciudadana orientada a la participación y a asegurar la participación democrática de los y las estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles del sistema educativo. Mientras que en el artículo 30° la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) estipula que la educación secundaria debe brindar una formación ética para el ejercicio de la ciudadanía democrática y que permita a los y las estudiantes situarse como participantes activos/as.

2.1.4. El paradigma del protagonismo infanto-juvenil

Para Erika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez (2003) la concepción de los niños, niñas y adolescentes que instaura la CIDN (1989) les da muy poco margen para la participación, alejándolos de cualquier colaboración activa con la realidad social de la que forman parte.

Nuevamente han sido los adultos los que se han hecho cargo de los derechos de los niños; han dado un amplio espacio a los derechos civiles y a los económicos y sociales, pero un espacio demasiado limitado a los llamados derechos políticos expresados a través del derecho a la participación. (pág. 33)

Cómo ya se mencionara anteriormente, en la CIDN (1989) no está especificado ni claramente expresado el derecho de participación. En términos generales los niños, niñas y adolescentes tienen derecho en primer lugar a formarse un juicio propio, en segundo lugar a expresarse libremente y, en tercer lugar a ser escuchados, limitado casi solamente en aquellas situaciones que los afectan y dependiendo de su capacidad de formarse un juicio propio.

La conclusión que es factible formularse con relación al modelo proteccionista es: los niños no pueden protegerse a sí mismos. Esto permitiría comprender el porqué del desinterés del Estado en los derechos de asociación y de opinión: el Estado es el gran protector. (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, pág. 34).

Frente a este enfoque proteccionista surge en América Latina, como fruto de varias décadas de organización y educación popular, una nueva mirada sobre la niñez y la adolescencia, y sus formas de participación. Enrique Jaramillo García (2005) ubica en la década de los 60's y 70's el surgimiento de los movimientos sociales de los niños, niñas y adolescentes trabajadores y con ellos el paradigma del protagonismo infanto-juvenil:

Visión que contradice la idea de una infancia domesticada, obediente y excluida a favor de un nuevo concepto que considera al niño, niña y adolescente como sujetos sociales, actores sociales, sujetos políticos y económicos, con la capacidad de participar y de transformarla. (Jaramillo García, 2005, pág. 3)

Este nuevo enfoque sobre la participación de las infancias y las juventudes surge de los niños, niñas y adolescentes explotados y marginados, los últimos de la sociedad, quienes comienzan a empoderarse y a reivindicar su reconocimiento como sujetos de derechos capaces y protagonistas de su propio desarrollo (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003).

Por su parte, Ángel Gaytán (1998) define el protagonismo infanto-juvenil de la siguiente manera:

Proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc. (pág. 86)

Desde la mirada del protagonismo infanto-juvenil la participación deviene una cuestión de poder y de ejercicio de poder, colocando a los niños, niñas y adolescentes como actores sociales y no meros ejecutores o consentidores. Erika Alfageme, Raquel Cantos y Marta Martínez (2003) consideran el paradigma del protagonismo como el marco conceptual y práctico que da a la participación su horizonte social, político, cultural y ético. Además consideran que el protagonismo infantil enfatiza el derecho que asiste a cada individuo a ser actor de su propia vida: “solemos decir en nuestras tierras, que no hay protagonismo sin participación, pero que no toda participación es protagonismo. De allí que se haya acuñado la expresión “participación protagónica”” (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, pág. 14). En este sentido Alejandro Cussiánovich (2003) considera que el protagonismo de los niños, niñas y adolescentes no es posible sin participación, siendo el protagonismo la teoría de la práctica participativa.

María Lidia Piotti (2019) considera que este paradigma, que ella llama “de la promoción social”, no se opone o contradice con la mirada de la CIDN (1989), sino que implica un avance que enriquece a la legislación proteccionista y busca otorgarle a las infancias y a las juventudes los derechos de ciudadanía social y política.

En relación al empoderamiento y la distribución de poder como parte de la participación protagónica, Laura Acotto (2017) considera:

El vínculo de poder que se establece entre adultos y niños es asimétrico, configurando una distribución desequilibrada, lo que se da cuando hay dominio de uno sobre el otro en la toma de decisión. El protagonismo requiere de re

distribución de poder y clarificación de mecanismos por los cuáles se desarrollan disputas y procesos de acumulación del mismo. El disminuir la asimetría del poder debe ser necesariamente un objetivo estratégico. Pensar que no existen vínculos de poder en todas las interacciones, invisibiliza un factor determinante en términos de protagonismo de niños, niñas y adolescentes. (pág. 12)

La bibliografía consultada coincide en considerar a la participación protagónica de niños, niñas y adolescentes como un derecho que desarrolla posibilidades y capacidades humanas, que los hace conscientes y les genera la posibilidad de concretar otros derechos, en un proceso de autonomía y autodeterminación creciente. Adoptar este paradigma acarrea implicancias de consideración que conduce a repensar las infancias, las juventudes y la actoría social, las infancias, las juventudes y el protagonismo, las infancias, las juventudes y la democracia, y las infancias, las juventudes y la ciudadanía (Cussiánovich Villaran, 2003).

Este Paradigma concibe a la adolescencia como una “invención” cultural del capitalismo, una forma de opresión sobre una clase de edad para impedirle gozar de los derechos de la vida adulta, tales como el derecho a trabajar, a transitar libremente, a formar una familia, a la vida política, participando y eligiendo a sus representantes, a comerciar, etc. Desde esta teoría el adolescente es un adulto marginal a quien no le está permitido actuar según sus deseos, necesidades e intereses, es un adulto socialmente infantilizado y la llamada crisis de la adolescencia no es un hecho natural de la etapa vital. (Piotti, 2019, pág. 41)

En el marco de la participación protagónica Piotti (2019) prefiere hablar de conciudadanía de los niños, niñas y adolescentes, en vez de ciudadanía. Es decir, una ciudadanía que es construida por las propias infancias y juventudes de manera organizada para mejorar su posición en las sociedades y en las políticas públicas. “Ciudadanía que los/as adultos/as educadores y facilitadores construimos con ellos y ellas” (Piotti, 2019, pág. 74).

Por su parte Eduardo Bustelo (1998) diferencia entre ciudadanía asistida y ciudadanía emancipada, las cuales remiten a proyectos políticos diferentes. El modelo de ciudadanía asistida se enmarca en un contexto de ajuste económico y apertura económica, vinculada al “Consenso de Washington”. El individuo es caracterizado con intereses económicos, donde al intentar satisfacer sus propios intereses contagia al conjunto social, como un efecto “derrame”. Asimismo, se basa en las libertades negativas, es decir, se garantiza el ejercicio pleno de las libertades individuales sin la intervención del Estado, o bien, se trata de un Estado mínimo. En cuanto a la ciudadanía, se la concibe principalmente como derecho civil. La ciudadanía política es sólo de derechos formales, principalmente el derecho a elegir y ser elegido. Respecto a los derechos sociales no son demandados en un sentido positivo a menos que tengan una base contributiva. Las políticas deben ser focalizadas hacia la población que lo necesita, favoreciendo de esta manera a una ciudadanía tutelada y, asimismo, colaborando a la conformación de una sociedad de corte clientelar.

Por su parte, el modelo de ciudadanía emancipada reconoce los pensadores utópicos, incluye a los socialistas y culmina en los procesos del desarrollo del Estado de Bienestar. El tema principal es la igualdad social, entendida como la posibilidad de tener igualdad de derechos para acceder a los bienes sociales y económicamente relevantes. La igualdad social implica equidad y también justicia que permita una redistribución. El objetivo es una ciudadanía autónoma, no asistida o subsidiada, que habilite a los individuos a iguales oportunidades. Las libertades negativas son importantes, pero asimismo, lo son las libertades positivas que amplían las oportunidades a fin de lograr su superación y desarrollo.

Para Laura Acotto (2017), en Argentina aún “no se han instrumentado estrategias y acciones específicas que posibiliten la real participación de niños, niñas y adolescentes en espacios propositivos y/o decisorios” (pág. 1). En este sentido, la autora considera que en la provincia de Mendoza existen muy pocas experiencias de participación protagónica real y que el Estado no destina los recursos económicos necesarios para promover estos espacios.

Finalmente desde este paradigma la escuela, entre otras cosas, debe ser un espacio en el que los jóvenes tengan incumbencia en las decisiones que los y las afectan, es decir ejerzan su con-ciudadanía, básicamente a través de los espacios de participación estudiantil.

Entre las/os efectores adultos en las escuelas primarias y secundarias, la promoción de los centros de estudiantes debe ser considerada tarea prioritaria... Los centros de estudiantes son una oportunidad de ejercer y aprender qué es la democracia y cómo crear poder colectivo y distribuirlo. (Piotti, 2019, pág. 65)

2.2. La participación estudiantil en Argentina

Antes de analizar las principales políticas educativas orientadas a promover la participación estudiantil, es necesario realizar un breve recorrido por el movimiento estudiantil secundario argentino.

Marina Larrondo (2013) considera que en las décadas del '60 y '70 hubo un auge de la participación estudiantil, consolidándose modos de organización y repertorios de acción característicos del movimiento estudiantil en Argentina.

En esas décadas, la política estudiantil no sólo se conformó como ámbito de militancia, reivindicación educativa y protesta sino de sociabilidad. Se combinaban y articulaban las actividades en el marco de los centros de estudiantes, con actividades culturales, deportivas o campamentos y a la vez, con la militancia en partidos y otras organizaciones políticas; religiosas y/o armadas. (pág. 9)

Luego de este periodo de auge los movimientos estudiantiles se ven arrasados por uno de los capítulos más oscuros de la historia argentina. La dictadura cívico militar, que oficialmente comienza en 1976, reprime, mata y silencia a los y las estudiantes dentro y fuera de las escuelas. Larrondo (2013) reconoce, en el trágico hecho conocido como “la noche de los lápices”, ocurrido en septiembre de 1976 en la Ciudad de La Plata, uno de los símbolos de la lucha de los estudiantes secundarios argentinos. A partir de ese momento, y hasta el retorno de la democracia en 1983, el movimiento estudiantil mutó a otros tipos de expresiones más “apolíticas”: a través del periodismo estudiantil, los torneos deportivos y los campamentos, las procesiones religiosas a Luján y el movimiento del rock nacional (Gilbert, 2009) (Gagliano, 1997) (Vila, 1989).

Para Lara Enrique (2011) con el retorno de la democracia en 1983 hubo una apertura de la participación y la promoción de prácticas participativas de estudiantes pero con ciertas limitaciones. Se comenzó a permitir nuevamente la organización de los Centros de Estudiantes, pero con una seria vigilancia en torno a la prohibición de poner en práctica actividades “políticas”. Diversas modificaciones normativas abrieron el camino, pero finalmente las instancias de participación estudiantil quedaron bajo la órbita del control adulto. En 1984, por iniciativa del gobierno nacional, se derogaron en las escuelas secundarias dependientes del Ministerio de Educación las prohibiciones en materia de participación en los Centros de Estudiantes, y cada una de las provincias fue adaptando su normativa. Algunas inmediatamente sancionaron normas tendientes a la ampliación y consolidación de este derecho. Otras, más reticentes, recién en los últimos años dieron impulso a la creación de estas organizaciones estudiantiles pero manteniendo un férreo control de su funcionamiento por parte de las autoridades educativas.

En la presidencia de Raúl Alfonsín, iniciada en 1984, es llevado a cabo el II Congreso Pedagógico Nacional, respondiendo al espíritu fundacional de una renacida democracia. Se podría decir, sin embargo, que estuvo muy lejos de los deseos de democratización que se pregonaban desde la cúpula del gobierno nacional, puesto que los debates fueron hegemonizados por los sectores dominantes, las grandes corporaciones y la Iglesia Católica. Tanto fue así que se desestimó la participación de representantes de escuelas públicas y no se fomentó la formación de asambleas o espacios de debate. En este congreso se presentaron una serie de acuerdos que tenían como objetivo promover la descentralización, esto es la provincialización y/o municipalización de la gestión educativa, como el instrumento que permitiría la democratización de la enseñanza, y la participación de la familia, por considerarla agente natural y vital en el proceso educativo, en la gestión de las instituciones educativas. Además se admitió la libertad de enseñanza apoyando la iniciativa privada, quedando para el Estado Nacional solo la responsabilidad de poner en marcha estos procesos. Indudablemente los debates generados y los acuerdos arribados fueron el puntapié inicial de la reforma educativa de los '90 (Wanschelbaum, 2014).

En la década del '90 las transformaciones sociales vienen de la mano de la adopción de políticas de corte neoliberal, asociadas a procesos de exclusión social, económica y cultural de amplios sectores de la población (Larrondo, 2013). En esta época

se sancionó la Ley N° 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos (1992) y la Ley N° 24.195 Federal de Educación (1993). Ambas leyes plasmaron en un marco normativo nacional el proceso de reforma sugerido en el II Congreso Pedagógico Nacional. Este período se caracterizara por un vaciamiento de contenido de la parte democrática de la participación política de los y las jóvenes en la escuela secundaria.

Para Stella Maris Más Rocha (2009) el menemismo tejió una estrategia para una nueva despolitización y control de las y los estudiantes en las escuelas secundarias del país. En dicho sentido la autora plantea que el mecanismo utilizado para tal fin era la creación de los Clubes Colegiales. Esta estrategia no era novedosa ya que la Resolución N° 1594/90 del Ministerio de Educación y Justicia era una copia casi textual de una promulgada en el año 1958. El objetivo era reemplazar a los Centros de Estudiantes por otras asociaciones que estuvieran fuertemente controladas por las autoridades escolares, es decir, el reemplazó se hizo a partir de crear competencia buscando que las y los alumnos más militantes y politizados quedaran aislados en los Centros de Estudiantes mientras que los no politizados encontraran en los clubes un espacio que a su vez fuera incentivado por las autoridades. Esto último estaba claramente explicitado ya que la resolución proponía que los y las estudiantes pudieran explotar ciertas potencialidades -artísticas, culturales, deportivas, morales, intelectuales y afectivas- en los Clubes Colegiales, que se consideraban fundamentales para el momento de crisis que se estaba viviendo.

Para Daniel García Delgado (2014) al inicio del siglo XXI y al calor de la crisis del modelo de financierización en América del Sur, comienza a surgir un nuevo modelo de Estado. La crisis fiscal, social y de ingobernabilidad generadas por el modelo neoliberal de los '90, llevó a un cambio de rumbo en Argentina, Brasil y Uruguay, y a la incorporación de otros roles por parte del Estado. De esta manera, el Estado reasumió funciones pérdidas, reestatizando empresas privatizadas de bienes públicos estratégicos, estimulando la incorporación de la ciencia y la tecnología a la producción y dando respuesta a demandas de inclusión e igualdad postergadas por los modelos anteriores. “La ampliación de la demanda de trabajo y el aumento del crecimiento de estos países facilitaron las posibilidades de mayor consumo y un horizonte de futuro en sociedades caracterizadas por un tipo de familia ya no nuclear sino diversa” (García Delgado, 2014, pág. 26). En esta primera década del siglo se produce un salto de calidad en la provisión de bienes públicos y

derechos por parte de los nuevos gobiernos en los países de la región, incluido el derecho a la educación. Asimismo García Delgado (2014) llama la atención sobre el hecho de que los países de la región no tienen una perspectiva común, puesto que la visión dominante en la Alianza del Pacífico, donde está Chile, difiere significativamente en su orientación estratégica de los países que integran el MERCOSUR, donde se encuentran Brasil, Uruguay y Argentina. Esto marca un horizonte político y económico diferente.

En este periodo las expectativas que se dan en torno a la educación también empiezan a cambiar, a la luz del modelo de Estado. La afirmación "*el lugar más seguro es la escuela...*", junto con la concepción de la educación como un derecho humano fundamental, reflejan las posiciones de este momento histórico. En este contexto la participación estudiantil también comienza a ser considerada como un derecho fundamental de las juventudes.

Por estos años, en Argentina, surge la Ley de Educación Nacional (2006) que insta la obligatoriedad del nivel secundario, esto modificó el perfil de la escuela secundaria, ya que al ser parte de la educación básica debió abrir las puertas a sectores de la población que antes no accedían a ella. Para Stella Maris Más Rocha (2016) la escuela secundaria es el espacio público que está destinado a garantizar la formación en relación a la participación protagónica de los y las estudiantes, que tiene que ver con democratizar la democracia, ampliar la participación de la sociedad civil, y fomentar la ciudadanía activa. Por otro lado, la autora considera que estas son tareas que el Estado debe necesariamente encarar.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 no definió acciones específicas para los Centros de Estudiantes ni tampoco promovió que las organizaciones estudiantiles nacionales y/o provinciales integraran algún órgano asesor del Ministerio de Educación; la participación en las escuelas, en dicha norma, está acotada a la posibilidad de “formular proyectos” y “definir espacios curriculares complementarios” dentro de la institución educativa (art. 126° LEN). Sin embargo, con posterioridad, a través de Resoluciones del Consejo Federal de Educación y de Programas específicos se propusieron acciones para impulsar espacios de

participación que incluían a los Centros de Estudiantes. (Más Rocha, 2016, pág. 83)

En 2011 la Dirección de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación lanzó el Plan de Fortalecimiento de los Centros de Estudiantes. Esta dirección tenía el objetivo de construir y coordinar las políticas de juventud del Estado Nacional, generando herramientas para que los y las jóvenes fueran sujetos de acción y de decisión política en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Este plan consistió básicamente en promover y fortalecer los espacios de participación y organización de estudiantes secundarios.

Melina Vázquez (2015) realiza un mapeo de 156 políticas públicas nacionales relacionadas a las juventudes e implementadas desde diferentes áreas ministeriales y espacios institucionales, con vigencia entre los años 2010 y 2014.

Hay políticas en las cuales la participación es definida como un valor o como un saber a difundir o en el que socializar a los jóvenes. Aunque varias comparten el foco en el ámbito educativo, en éstas la escuela es postulada como ámbito central para promover la formación ciudadana y el ejercicio de derechos políticos; es decir, para impulsar acciones participativas que la trascienden. Ejemplos ilustrativos de ello son dos acciones impulsadas desde la Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación: el Programa “El Héroe Colectivo” y el Plan “En tus manos + democracia”. El primero busca, por medio de una herramienta lúdica elaborada en base a una historieta, formar a los jóvenes en el ejercicio de argumentar, hablar frente a otros y elaborar decisiones comunes en torno a situaciones problemáticas. El segundo, busca difundir entre estudiantes de escuelas secundarias y agrupaciones estudiantiles una serie de materiales relativos a la implementación de la Ley 26.774, que habilita el voto a los 16 años.

Otra política a destacar es el Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, desarrollada desde el Ministerio de Educación, que trabaja con jóvenes de entre 15 y 17 años con el propósito de promover un intercambio, diálogo, discusión y

reflexión entre estudiantes de nivel secundario de diferentes países de Latinoamérica, tanto para identificar temas y problemáticas comunes, como para aprender a ejercitar el debate “como forma de construcción de conocimiento y la participación como herramienta de transformación”. (Vázquez, 2015, pág. 32)

En 2013 se sancionó la Ley Nacional N° 26.877 (2013) que reconoce a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil, y establece que las autoridades deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los mismos.

En este periodo, además, el Ministerio Nacional de Educación comenzó a implementar una serie de programas destinados a fomentar la educación democrática: el Programa Nacional de Mediación Escolar, el Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, el Observatorio de Violencia en las Escuelas, el Programa Nacional de Convivencia Escolar, el Programa Nacional de Escuelas Solidarias, entre otros. A estos se agrega el Programa Nacional de Organización Estudiantil de Centros de Estudiantes, el Programa Nacional de Concejos Deliberantes Estudiantiles de la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Programa Organizarnos para Transformar del Ministerio de Desarrollo Social.

Por su parte, en 2012 en Mendoza se sanciona la Ley Provincial N° 8.469 (2012) que autoriza y promueve la constitución y funcionamiento de centros de estudiantes en cada uno de los establecimientos de enseñanza de nivel secundario, del ámbito público o privado dependientes de la Dirección General de Escuelas de la provincia. La norma prevé que los Centros de Estudiantes surgirán como iniciativa de los y las estudiantes de cada establecimiento y tendrán garantizados su integración y derechos asociativos en el marco de su respectiva unidad escolar, con fidelidad a los principios que emanan de la legislación nacional, la Constitución Nacional y de la Constitución de la Provincia de Mendoza. En su Artículo 3° inciso d, la ley estipula, cómo uno de los objetivos de los Centros de Estudiantes, fomentar la participación protagónica de los y las estudiantes en pos de la consecución de los ideales de libertad, igualdad, solidaridad y justicia.

Verónica Peralta Minini (2016) realizó una investigación basada en el funcionamiento de los centros de estudiantes de escuelas secundarias de la Zona Este de la

provincia de Mendoza, y exploró la concepción de estos organismos desde los propios estudiantes participantes. Entre las nociones que tienen los y las estudiantes aparece el centro de estudiantes como grupo, como representante de los estudiantes y de la escuela, como defensor de los derechos estudiantiles, como ayuda a la resolución de problemas y respuesta a necesidades de los y las estudiantes, como mediador entre los y las estudiantes y las autoridades escolares, y como una forma de democratizar la escuela. Sin embargo Peralta Minini (2016) concluye que el bajo nivel de información acerca de la normativa relacionada a los centros de estudiantes, influye en la conformación adecuada de estos organismos en la provincia de Mendoza.

Siguiendo el análisis histórico de las políticas de participación estudiantil, en diciembre de 2015 se produce un cambio en la orientación de las políticas públicas nacionales en Argentina. Las políticas educativas del nuevo gobierno nacional no pueden considerarse aisladas de un contexto más general y de clara impronta neoliberal: caída del PBI, endeudamiento externo a niveles inéditos, fuga de capitales, recesión industrial, desplome significativo en el sector de la construcción, retracción interanual de las inversiones, disminución del consumo, baja en la recaudación, despidos masivos en el Estado y en el sector privado. Todo esto generó un aumento sostenido en los niveles de pobreza y desocupación. En este contexto se achicó el presupuesto destinado a educación, se puso énfasis en la privatización y la función de la educación se comenzó a vincular fuertemente al sector empresario.

El achicamiento del presupuesto destinado a educación, las bajas de convenios con universidades nacionales y privadas justificando las mismas para “asegurar gestión pública de calidad” y una “utilización eficiente y racional de los recursos públicos”, trajo aparejado la baja de miles de contratos, con lo que se vieron afectados los equipos centrales y los que gestionaban programas en el territorio, entre ellos el del Parlamento Juvenil Mercosur.

En ese contexto nacional en Mendoza la responsabilidad de la implementación del Parlamento Juvenil Mercosur pasó de la Subdirección de Políticas Socioeducativas de la Dirección General de Escuelas a una ONG privada, la Fundación Plus, lo que implicó un recorte en el presupuesto, y no se sostuvo ni dio continuidad al trabajo democrático que se venía desarrollando en la etapa anterior.

Sin embargo, a pesar de esta retirada del Estado los Centros de Estudiantes y el Parlamento Juvenil Mercosur en Mendoza, como espacios de organización y participación juvenil, se lograron sostener gracias a las capacidades instaladas durante toda la década anterior, y por el esfuerzo de funcionarios y docentes comprometidos con las juventudes.

2.3. La participación estudiantil desde el enfoque de capacidades

El enfoque de capacidades surge de la crítica de Amartya Sen, Premio Nobel de Economía de 1998, a la propuesta normativa del utilitarismo centrada en la satisfacción de preferencias y que hasta ese momento había sido el enfoque dominante en la economía del bienestar. La propuesta del enfoque de capacidades es pasar de un análisis del bienestar basado principalmente en el ingreso y la utilidad individuales, a uno centrado en las capacidades humanas, entendidas como libertades sustantivas de las personas para ser y hacer aquello que valoran y de cuyo valor pueden dar razones. En este sentido, el enfoque de capacidades plantea un nuevo paradigma de desarrollo humano que pone en el centro del propio proceso de desarrollo a las personas y a la ampliación de sus libertades sustantivas (Deneulin, Clausen, & Valencia, 2018).

Pensar el desarrollo de un pueblo sólo como su crecimiento económico o, por el contrario, poner en el centro del desarrollo aquello valioso e importante para las personas, tiene implicancias prácticas muy diferentes. Séverine Deneulin (2018) llama “*ética del desarrollo*” a esta reflexión crítica sobre el significado que se le da al desarrollo.

Desde esta nueva perspectiva la calidad de vida depende de lo que el sujeto sea capaz de conseguir, de las maneras en que sea capaz de vivir, y no de su renta, disponibilidad de servicios sociales o satisfacción de necesidades básicas. (Cejudo Córdoba, 2007, pág. 11)

Dos conceptos claves del enfoque de Sen son el de *funcionamientos* y el de *capacidades*. Los funcionamientos son definidos como “las cosas que las personas valoran para ser y hacer, y que tienen razones para valorar, como, por ejemplo, estar nutrido, ser alfabeto y tener empleo” (Alkire & Deneulin, 2018, pág. 58). Mientras que las capacidades “son las libertades de disfrutar de funcionamientos valiosos, por lo que combinan los

funcionamientos con una especie de libertad de opciones” (Alkire & Deneulin, 2018, pág. 59). Es decir, las capacidades tienen que ver con las verdaderas posibilidades de las que dispone cada persona y con las que se va a ir configurando su trayectoria de vida.

Para Sen las capacidades tienen que ver con conjuntos de funcionamientos a través de los cuales las personas ejercen su libertad para alcanzar aquello que valoran. Es por eso que las capacidades son usadas para evaluar aspectos del bienestar de las personas, de los grupos y de las sociedades, tales como la desigualdad, la pobreza, el desarrollo, y la calidad de vida, como así también para diseñar y evaluar políticas públicas. “El énfasis de esta evaluación se centra en lo que los individuos son capaces de hacer y de ser, es decir, en sus capacidades, buscando promover que se tenga mayor libertad de vivir el tipo de vida que se tiene razones para valorar,... el enfoque se constituye en una metodología crítica, plural y abierta para las ciencias sociales y humanas” (Urquijo Angarita, 2014, pág. 66).

El primer informe sobre desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990) expresa: “La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera.” (pág. 31).

Por otro lado, al hacer referencia a las capacidades dentro del campo educativo, junto al ser y al hacer se debe integrar el saber. Para Gastón Mialaret (1977) el saber tiene que ver con un conjunto de conocimientos sistematizado, que están lógicamente ordenados en dispositivos tales como libros, revistas, archivos, disquetes o manuscritos, y referidos todos ellos a un campo específico del conocimiento.

El Saber es un instrumento que utiliza el sujeto para sustentar un discurso sobre un tema particular. Y cuando se utiliza en este sentido, el saber, genera frecuentemente saberes, no planteados originalmente. Por lo que se puede concluir que la herramienta básica para crear un conocimiento es el propio saber utilizado. En este sentido los saberes se refieren a hechos, situaciones y objetos; los hechos pueden ser físicos o naturales e incluso sociales; las situaciones se desarrollan en

los contextos y en ellas participan sujetos sociales; en este sentido, los sujetos se convierten en objetos de conocimiento. (Pérez, 2011, pág. 174)

El conocido informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) establece la urgencia de educar en los cuatro pilares básicos para la educación en el siglo XXI: saber, saber hacer, saber ser, y saber convivir.

Retomando el enfoque de capacidades, otro concepto clave es el de libertad. Alkire y Deneulin (2018) consideran que Sen define la libertad como esa oportunidad real que disponen las personas para lograr aquello que valoran. Así la libertad tendría dos aspectos: como oportunidad y como proceso.

El aspecto de oportunidad se vincula con la “capacidad de una persona para alcanzar aquellas cosas que tiene razones para valorar”. Por su parte, el aspecto del proceso se relaciona con “la libertad involucrada en el proceso mismo”. La noción de capacidad se refiere al aspecto de oportunidad de la libertad, mientras que la noción de la agencia,... se refiere al aspecto de proceso de la libertad. (pág. 64)

Para Séverine Deneulin (2018) considera que las políticas públicas de desarrollo humano basadas en el enfoque de capacidades deben buscar la expansión de este tipo de libertades.

En cuanto al concepto de agencia, es decir la libertad como proceso, este es considerado como central en el enfoque de capacidades, y el posible relacionarlo con las prácticas de participación estudiantil.

La agencia está relacionada con otros enfoques que acentúan la autodeterminación, la autodirección auténtica, la autonomía, la autosuficiencia, el empoderamiento, etc. El fuerte deseo colectivo de poseer capacidad de agencia sugiere que los procesos de desarrollo deben fomentar la participación, el debate público y la práctica democrática... - La agencia se ejerce con respecto a los objetivos que la persona valora y tiene razones para valorar. - La agencia incluye tanto el poder efectivo como el control directo, es decir que incluye no solo la agencia individual,

sino también lo que uno puede hacer como miembro de un grupo, colectividad o comunidad política. - La agencia puede enfocarse en mejorar el bienestar o puede abordar otros objetivos como, por ejemplo, el bienestar de la propia familia o la comunidad, o de otras personas, o el arte, o el medio ambiente. - La identificación de la agencia de una persona implica una evaluación de la razonabilidad de los objetivos del agente, puesto que una persona que daña y humilla a otras, según este punto de vista, no está ejerciendo su agencia. - La responsabilidad del agente para crear o mantener una situación debe ser incorporada dentro de su propia evaluación sobre cómo debe actuar como agente. (Alkire & Deneulin, 2018, pág. 64)

Aunque el concepto de agencia resulta relativamente claro, su aplicación es más compleja, sobre todo en las decisiones que son tomadas colectivamente, como es el caso de los espacios de participación estudiantil como los Centros de Estudiantes y Parlamento Juvenil Mercosur. Es por ello que en este trabajo se optará por hablar de participación protagónica más que de agencia. La participación protagónica de niños, niñas y adolescentes surge del paradigma del protagonismo infantil, descrito anteriormente.

En relación a la educación desde el enfoque de capacidades, esta tiene un valor en sí misma, básicamente para comprender y transformar el mundo, y es entendida como una de las libertades instrumentales que, según Sen (2006), le pueden permitir a los individuos vivir mejor, llevar una vida sana, evitar la morbilidad y la muerte prematura, y participar eficazmente en las actividades económicas y políticas de sus comunidades.

Elaine Unterhalter (2018) considera que Sen pone en valor tres aspectos de la educación que la hacen importante en cuanto a la expansión de las capacidades valiosas:

En primer lugar, la educación cumple un rol social fundamental. Por ejemplo, la alfabetización puede fomentar el debate público y el diálogo sobre los arreglos sociales y políticos. La educación también tiene un rol fundamental al promover la capacidad para participar en los procesos de toma de decisiones en los ámbitos familiar, comunitario o nacional. Por último, tiene un rol distributivo y de empoderamiento, al promover la capacidad de los grupos desfavorecidos,

marginados y excluidos para organizarse políticamente ya que, por empezar, sin educación estos grupos no podrían tener acceso a los centros de poder y demandar una redistribución. La educación tiene efectos redistributivos entre grupos sociales, hogares y dentro de las familias. En general, la educación tiene un impacto interpersonal, porque la gente es capaz de utilizar los beneficios de la educación para ayudar tanto a los demás como así mismos y, por lo tanto, puede contribuir a las libertades democráticas y al bien general de la sociedad en su conjunto. (pág. 348)

En esta cita se puede observar la importancia de los espacios de participación estudiantil, como política pública, para el desarrollo de capacidades valiosas relacionadas con la libertad.

Por otro lado todo el sistema educativo argentino se fundamenta en el enfoque de derechos humanos, entendiendo a la educación como “un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (Ley de Educación Nacional, 2006, Art. 2°). En este sentido Séverine Deneulin (2018) considera que el enfoque del desarrollo humano va más allá de entender la educación como un derecho y avanza en analizar el marco institucional que permitirá que ese derecho sea cumplido, es decir, que se va a centrar en la evaluación de las instituciones económicas, sociales, políticas y culturales que limitan o mejoran el cumplimiento de ese derecho. Al respecto Arellano Valencia (2018) afirma que “pensar los derechos en términos de sus obligaciones de facilitar la agencia, la participación, y el empoderamiento ciudadano tiene distintas implicancias políticas y legales que la simple retórica de promoverlos y protegerlos” (pág. 117).

Un instrumento que es utilizado a nivel internacional para dar cuenta del desarrollo de los países desde el enfoque de las capacidades es el Informe sobre Desarrollo Humano (IDH) elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Luis Felipe López-Calva y Pedro Conceição (2019) consideran que el último Informe sobre Desarrollo Humano (2019), titulado “*Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*”, expresa que si bien se están reduciendo las brechas en las necesidades más básicas, con cifras sin precedentes de personas que escapan de la pobreza, el hambre y las enfermedades, está

surgiendo una nueva generación de desigualdades en los países de la región. Estas nuevas brechas se están articulando en torno a algunas cuestiones que reflejando las nuevas capacidades necesarias para prosperar en el siglo XXI, la educación es una de ellas.

El Informe destaca que en América Latina y el Caribe, la percepción de injusticia respecto a la distribución de la riqueza ha aumentado desde 2012, recuperando niveles de finales de la década de 1990. Los niveles de desigualdad en cuanto a la felicidad comunicada por las propias personas (también conocida como “bienestar subjetivo”), que habían permanecido estables en la región hasta 2014, ha aumentado desde entonces. (Conceição & López-Calva, 2019)

Asimismo el Informe sobre Desarrollo Humano (2019) plantea que las desigualdades pueden acumularse a lo largo de toda la vida de una persona:

Las desigualdades de ingreso y riqueza se traducen a menudo en desigualdad política, en parte debido a que las desigualdades reducen las posibilidades de participación política y ofrecen a determinados grupos de interés mayor espacio para influir en las decisiones a su favor,... Cuando las instituciones quedan bajo el control de las personas ricas, los ciudadanos se muestran menos dispuestos a participar en los contratos sociales (entendidos como los conjuntos de normas y expectativas de comportamiento en los que se sustentan las sociedades estables y a los que la ciudadanía se ajusta de manera voluntaria). (pág. 12)

En este sentido entonces es posible afirmar que además de la desigualdad política, la desigualdad de ingreso y riqueza genera desigualdades materiales y simbólicas, y la participación estudiantil puede contribuir en gran medida a la superación de estos círculos de desigualdades que generan pérdida del poder político para las juventudes.

El Informe sobre Desarrollo Humano (2019) también llama la atención sobre la ola de manifestaciones que se ha extendido en los últimos tiempos por los países de la región, la mayoría de las cuales ha tenido como protagonistas principales a las juventudes y, en muchos casos, la participación estudiantil ha sido clave para expresar socialmente que, en

palabras de Achim Steiner, “hay algún aspecto de nuestra sociedad globalizada que no funciona” (pág. III).

Así las políticas de participación estudiantil representan un aspecto esencial para lograr una educación cuyo fin sea el desarrollo de capacidades y no únicamente el crecimiento del producto bruto interno, o el pasar de una educación de corte utilitarista a una educación de carácter humanista (Nussbaum, 2007). La participación estudiantil permite avanzar hacia una enseñanza centrada en el desarrollo de ciudadanos comprometidos, libres, responsables y solidarios.

3. CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

En este capítulo se desarrolla la estrategia metodológica de la presente investigación en sus distintos componentes, características, fuentes de información, unidades de análisis y técnicas utilizadas.

3. 1. Perspectiva epistemológica

En cuanto a las perspectivas epistemológicas al evaluar la sustentabilidad, lo mismo que para el desarrollo humano, se debe tener en cuenta que sus evaluaciones sean socialmente construidas y tengan un valor subjetivo, ya que implica modelos múltiples en disciplinas, atributos, escalas y criterios, unificados bajo un ciclo de aprendizaje (Gutiérrez Cedillo, González Esquivel, Némiga, & Pérez, 2015).

En este sentido, se considera que una de las perspectivas epistemológicas más adecuadas para dar cuenta del desarrollo humano es la epistemología de la complejidad desarrollada por Edgar Morin. Su importancia para las teorías del conocimiento, y la elaboración de un nuevo paradigma de las ciencias sociales reside en reconocer la complejidad de la realidad social, de la naturaleza y del cosmos, que en esta visión se ven estrechamente relacionadas como una red de interrelaciones intrincada y también conflictiva. “Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa” (Aranibar Brañez, 2010, pág. 77).

3. 2. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativa y de carácter descriptiva ya que se analizan las características de la participación estudiantil en las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur, en la provincia de Mendoza en el periodo 2018-2019, desde el enfoque de capacidades.

3. 3. Diseño de investigación

De acuerdo al diseño de la investigación la misma es no experimental ya que no se manipula ninguna variable, y se observa el fenómeno tal como sucede en su contexto natural. El tema de investigación es abordado cualitativamente a través de un estudio de caso único.

Las investigaciones cualitativas estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencia personal, etc., que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Flores, García, & Rodríguez, 1996, pág. 10)

Las unidades de análisis corresponden a las políticas públicas de participación estudiantil de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur.

Para asegurar la validez y la fiabilidad de los resultados de la investigación se utilizó la triangulación de datos y la triangulación metodológica. La triangulación de datos hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información lo que permite contrastar la información recabada. Mientras que la triangulación metodológica hace referencia a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015).

3. 4. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación fueron la entrevista semiestructurada, la entrevista en profundidad, y el análisis documental.

La entrevista semiestructurada consiste en un listado prefijado de preguntas abiertas y cerradas.

Este tipo de entrevistas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernández, & Varela Ruíz, 2013, pág. 163)

Se diseñaron dos entrevistas semiestructuradas en función de los objetivos de la investigación y de los sujetos a entrevistar: una orientada a funcionarios/as responsables de Centros de Estudiantes y Parlamento Juvenil Mercosur, y la otra orientada a docentes que acompañan la implementación de estas políticas. Posteriormente se validaron las preguntas de las entrevistas mediante juicio de expertos, participando para ello cinco expertos/as. Finalmente fueron seleccionadas las preguntas con mayor puntuación por los expertos/as y se introdujeron modificaciones por ellos/as recomendadas (ver Anexo).

Por su parte Taylor y Bogdan (1984) entienden la entrevista en profundidad como reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los/las informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los/las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras. En este tipo de entrevistas el investigador/a es el instrumento de la investigación y no el protocolo o formulario de la entrevista.

Debido al distanciamiento social obligatorio por la pandemia del COVID-19 las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas en profundidad debieron realizarse de manera virtual. Se utilizó para la plataforma Zoom para las entrevistas, desde donde fueron grabadas para su posterior tratamiento.

Por otro lado se utilizó en análisis documental. Según Baena Paz (1985) la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y compilación de información a través de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, bibliotecas, bibliotecas de periódicos, centros de documentación e información.

De esta manera se utilizaron datos primarios de información obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas y de las entrevistas en profundidad, y datos secundarios obtenidos a través de documentos relacionados con las políticas públicas de Centros de Estudiantes y Parlamento Juvenil Mercosur.

3. 5. Descripción de la muestra

Para la obtención de los datos primarios se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a funcionarios responsables de las políticas de Centros de Estudiantes y Parlamento Juvenil Mercosur, y dos entrevistas semiestructuradas a docentes que acompañan la implementación de estas políticas.

La otra parte de los datos primarios se obtuvieron de la realización de siete entrevistas en profundidad a jóvenes participantes de Centros de Estudiantes y del Parlamento Juvenil Mercosur entre los años 2018 y 2019. La totalidad de las y los jóvenes entrevistados/as ha participado activamente de las dos políticas educativas analizadas. De acuerdo a su lugar de residencia las y los entrevistados se distribuyen de la siguiente manera: uno/a de la Ciudad de Mendoza, dos del departamento de Santa Rosa, uno/a del departamento de Lavalle, uno/a del departamento de Las Heras y dos del departamento de San Rafael.

Para los datos secundarios se utilizó un corpus de diez unidades documentales que se detallan a continuación:

1. Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
2. Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005).
3. Ley Provincial de Centros de Estudiantes N°8.469 (2012).
4. Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26.877 (2013).
5. Propuesta Provincial para el Parlamento Juvenil Mercosur 2019.
6. Guía orientadora para docentes para el Parlamento Juvenil Mercosur.

7. 10° Declaración Provincial “La Escuela Secundaria que queremos” (2019).
8. Reglamento de Comisiones de Debates del Parlamento Juvenil Mercosur.
9. Cuadernillo de debate del Parlamento Juvenil Mercosur.
10. 9° Declaración Provincial “La Escuela Secundaria que queremos” (2018).

Tanto para la selección de las y los entrevistados/as cómo para la selección de los documentos, el criterio se basó en que estuvieran relacionados con la implementación de las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur, en la provincia de Mendoza, entre el 2018 y 2019. Es decir, que se trató de una muestra de tipo intencional.

3. 6. Procesamiento y análisis de la información

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica del análisis del discurso tanto para los datos primarios de las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas en profundidad, cómo para los datos secundarios del análisis documental.

El análisis del discurso es un método de investigación cualitativa que surge a partir de la importancia que ha cobrado el lenguaje no solo como una forma de expresar una determinada realidad social, sino como una manera de construirla, y que sirve para realizar una interpretación sistemática de los discursos. Un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven las relaciones sociales (Íñiguez Rueda, 2003), con lo cual, el lenguaje no es solo una habilidad comunicativa individual sino que es una práctica que constituye y regula relaciones sociales que son susceptibles de ser estudiadas. En esta investigación, es esto precisamente lo que se pretende: conocer las relaciones sociales que se dan en espacios de participación protagónica estudiantil a partir de los discursos de diversos actores.

Para llevar adelante el análisis del discurso, tanto de los datos primarios cómo de los secundarios, se establecieron y definieron operacionalmente las siguientes supracategorías:

SUPRACATEGORÍAS	DEFINICIONES OPERACIONALES
A.1. Capacidades valoradas por los y las estudiantes.	Indica las capacidades valoradas por los y las estudiantes que participaron en los Centros de Estudiantes y en el Parlamento Juvenil Mercosur.
A.2. Capacidades relevantes para las políticas públicas.	Indica las capacidades relevantes que las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur toman en consideración para promover en los y las estudiantes.
B.1. Marco Normativo.	Indica la existencia de leyes, decretos, normas y/o reglamentos que hagan expresa mención a la participación protagónica o refieran específicamente a recibir información, opinar, ser escuchado, organizarse y/o incidir sobre las decisiones, en los Centros de Estudiantes y el Parlamento Juvenil Mercosur.
B.2. Presupuesto.	Indica los recursos económicos estatales o aportados por otras fuentes, destinados a promover la participación protagónica de los y las estudiantes en los Centros de Estudiantes y en el Parlamento Juvenil Mercosur.
B.3. Estrategias de participación.	Indica la existencia de diferentes estrategias especialmente previstas para el ejercicio del derecho a la participación protagónica de los y las estudiantes, para ser informados, emitir opinión, ser escuchados/as, organizarse y/o incidir sobre las decisiones en asuntos que son de su interés e incumbencia, dentro de los Centros de Estudiantes y el Parlamento Juvenil Mercosur.
B.4. Cambios, transformaciones y modificaciones.	Indica la existencia de cambios, transformaciones y modificaciones producidas a nivel institucional, social, o de las políticas públicas, a partir de la participación protagónica de los y las estudiantes en los Centros de Estudiantes y el Parlamento Juvenil Mercosur.
C.1. Capacitación.	Indica la existencia de propuestas de formación en enfoque de derechos y participación protagónica de estudiantes, para funcionarios, para padres y para docentes, vinculados a los Centros de Estudiantes y el Parlamento Juvenil Mercosur.
C.2. Recursos humanos.	Indica los recursos humanos adultos, con experiencia y/o formación acreditada y/o en curso, para promover y hacer efectivo el ejercicio del derecho a la participación protagónica de los y las estudiantes en los Centros de Estudiantes y el Parlamento Juvenil Mercosur.
C.3. Clima y entorno.	Indica la existencia de un clima o entorno de respeto propiciado por los adultos, para ejercer el derecho de participación protagónica de los y las estudiantes, es decir, emitir opinión, ser escuchado, organizarse y/o incidir sobre las decisiones de manera libre y abierta, en los Centros de Estudiantes y el Parlamento Juvenil Mercosur.

Posteriormente se codificaron las unidades de análisis de acuerdo al siguiente cuadro:

Sujetos a quienes se les aplicó la entrevista semiestructurada	
Códigos	Descripción de las unidades de análisis
E.1.	Docente que acompaña la implementación del Parlamento Juvenil Mercosur a nivel provincial.
E.2.	Funcionario del gobierno provincial responsable del Programa de Parlamento Juvenil Mercosur.
E.3.	Docente que acompaña la implementación de Centros de Estudiantes.
E.4.	Funcionario del gobierno provincial responsable de Políticas Estudiantiles.
Sujetos a quienes se les aplicó la entrevista en profundidad	
Códigos	Descripción de las unidades de análisis
E.5.	Estudiante miembro de Centro de Estudiantes y de la Federación de Centros de Estudiantes de Mendoza, residente en la Ciudad de Mendoza.
E.6.	Joven miembro de la Mesa de Gestión del Parlamento Juvenil Mercosur y de Centro de Estudiantes, residente en el departamento de Santa Rosa.
E.7.	Joven miembro de la Mesa de Gestión del Parlamento Juvenil Mercosur y de Centro de Estudiantes, residente en el departamento de Santa Rosa.
E.8.	Joven miembro de la Mesa de Gestión del Parlamento Juvenil Mercosur y de Centro de Estudiantes, residente en el departamento de Las Heras.
E.9.	Joven miembro de la Mesa de Gestión del Parlamento Juvenil Mercosur, residente en el departamento de Lavalle.
E.10.	Joven miembro de la Mesa de Gestión del Parlamento Juvenil Mercosur, residente en el departamento de San Rafael.
E.11.	Estudiante miembro de Centro de Estudiantes, residente en el departamento de San Rafael.
Documentos a los que se les aplicó el análisis documental	
Códigos	Descripción de las unidades de análisis
D.1.	Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
D.2.	Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005).
D.3.	Ley Provincial de Centros de Estudiantes N°8.469 (2012).
D.4.	Ley Nacional de Centros de Estudiantes 26.877 (2013).
D.5.	Propuesta Provincial para el Parlamento Juvenil Mercosur 2019.
D.6.	Guía orientadora para docentes para el Parlamento Juvenil Mercosur.
D.7.	10° Declaración Provincial “La Escuela Secundaria que queremos” (2019).
D.8.	Reglamento de Comisiones de Debates del Parlamento Juvenil Mercosur.
D.9.	Cuadernillo de debate.
D.10.	9° Declaración Provincial “La Escuela Secundaria que queremos” (2018).

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A partir de las supracategorías y su definición operacional, fueron emergiendo las categorías pertinentes que se presentan a continuación con algunos fragmentos a modo de ejemplo de lo expresado en las entrevistas o del análisis documental. Estas categorías están diferenciadas por cada política pública analizada y se detalla si los datos corresponden a lo expresado por los y las jóvenes, por los adultos/as o provienen de documentos.

A.1. Capacidades valoradas por los y las estudiantes.	
Extraído de las entrevistas a los y las jóvenes.	
Parlamento Juvenil Mercosur	Centros de Estudiantes
<p>Participación ciudadana o ciudadanía activa: “E.10: Parlamento despertó en mí la cuestión de la participación ciudadana. Saber que yo con mi voz, con mis ideas podía hacer cambios y que tenía la responsabilidad de participar, no sólo en el Parlamento sino en mi vida cotidiana como ciudadano.”; “E.9: Ese fue mi gran aprendizaje: decir los pibes y las pibas tenemos voz, queremos modificar las estructuras que se están pensando y que se han pensado para nosotros, y que queremos hacerlo de una manera empática, desde la realidad de los pibes y las pibas de todas las escuelas (...). Parlamento ayudó a mi militancia política, a motorizar reclamos de mi departamento.”.</p>	<p>Representatividad política: “E.5: Nosotros entendemos que el Centro de Estudiantes es un acto profundamente político (...). Me di cuenta que el Centro de Estudiantes es el espacio que tengo de transformación, de representación de los pibes y de las pibas.”; “E.11: En el Centro de Estudiantes yo descubrí que podía ponerme al hombro ochocientos estudiantes.”.</p>
<p>Cuestionamiento del sistema educativo: “E.10: Lo bueno del Parlamento es despertar en el joven la interrogación, cuestionar al sistema educativo.”.</p>	<p>Asertividad: “E.11: Aprendes muchas cosas: el trato con la gente, la empatía, la forma de expresarte correctamente sin ser agresivo pero diciendo y denunciando.”.</p>
<p>Comunicación, argumentación y debate: “E.9: Siempre que me iba de Parlamento me iba con las ganas de seguir discutiendo y seguir generando propuestas que mejoraran nuestras condiciones en las aulas, nuestras condiciones en los departamentos, nuestras condiciones en las instituciones.”; “E.9: Adquirí muy rápido el manejo del debate, la discusión, y cómo llevar a un grupo.”; “E.10: Esto de escuchar y ser escuchado. Cuando un chico entra al Parlamento se da cuenta de que con su palabra y con sus ideas puede cambiar el sistema educativo, puede hacer un aporte, el pibe se siente importante y siente que puede porque es escuchado.”.</p>	<p>Persuasión: “E.5: Siempre lo colectivo va por encima de lo individual. Lo importante es que las ideas se lleven a cabo, no lo individual. Para eso es muy importante la capacidad de persuadir. Hay que saber persuadir para que las cosas que uno quiera hacer porque cree que es lo mejor, se lleven a cabo.”.</p>
<p>Respeto y aceptación de la diversidad: “E.6: Los encuentros de Parlamento implican encontrarse con una diversidad de realidades, eso fue lo que más aprendí, y fue un gran crecimiento en mi experiencia personal.”; “E.7: Te das cuenta que hay otras realidades, que hay otras escuelas con otros problemas, quizás peores que los de tu escuela (...).”.</p>	

<i>La diversidad que viven las personas, con sus derechos. Te abre la cabeza.”.</i>	
Organización y representación política: <i>“E.7: El hecho de sentir el orgullo de representar a todas las escuelas de tu departamento. Chicos de otras escuelas te cuentan sus problemas para que los plantees en la otra instancia.”.</i>	
Empatía: <i>“E.9: Las relaciones interpersonales, interdepartamentales e inteinstitucionales construían relaciones más sanas, más firmes y con una impronta más desde el laburo solidario, desde la empatía. Cómo florecía la empatía de las pibas y de los pibes al escuchar relatos mucho más fuertes que el de ellos, y cómo esa empatía no caía en un sentimiento de tristeza, de pena o de una angustia, sino que caía en la necesidad de cambio, en la necesidad de hacer algo para que eso cambiara. Ahí está la importancia de sumar a la juventud a los debates políticos actuales, siendo un sujeto parte de la sociedad, un sujeto de derechos y que exige derechos.”.</i>	

A.2. Capacidades relevantes para las políticas públicas.	
Extraído de las entrevistas a los adultos/as y de documentos.	
Parlamento Juvenil Mercosur	Centros de Estudiantes
Oralidad, argumentación y capacidad de escucha: <i>“E.1: Una de las capacidades que creo que se plantea desarrollar el Parlamento es la oralidad: que los chicos puedan expresar sus ideas y las puedan defender.”; “D.5: Desarrollar en los jóvenes la argumentación, capacidad de escucha y la oralidad.”; “E.1: Otra capacidad es la argumentación, porque tienen que aprender a argumentar porque dicen lo que dicen.”.</i>	Discusión y deliberación: <i>“D.3: Artículo 1. b) Contribuir al desarrollo de una cultura política pluralista donde el debate de las cuestiones de la esfera pública esté directamente relacionada con la búsqueda del consenso a través de la discusión y deliberación.”; “D.4: Artículo 6. Los centros de estudiantes tendrán como principios generales: b) Afianzar el derecho de todos los estudiantes a la libre expresión de sus ideas dentro del pluralismo que garantizan la Constitución Nacional y las leyes.”.</i>
Empatía: <i>“E.1: Cuando se trabaja temas como por ejemplo género, o ESI, tiene que ver con ponerse en el lugar del otro.”.</i>	Organización y representación: <i>“D.3: Artículo 1. e) Apelar a la responsabilidad y capacidad de los alumnos para darse sus propias formas de organización y representación.”.</i>
Pensar en colectivo: <i>“E.1: Sería fundamental que logren pensar en colectivo, que para lograr algo no podes ir sólo sino en colectivo. Esto es algo que hay trabajarlo mucho, y sobre todo desde las escuelas.”.</i>	Participación protagónica: <i>“D.3: Artículo 1. d) Contribuir a desterrar todo hábito de aislamiento, discriminación y comodidad delegativa, fomentando la participación protagónica de los alumnos en pos de la consecución de los ideales de libertad, igualdad, solidaridad y justicia.”; “D.4: Artículo 6. Los centros de estudiantes tendrán como principios generales: g) Promover la participación activa y</i>

	<i>responsable del alumnado en la problemática educativa.”.</i>
Actitud reflexiva: <i>“D.5: Se espera que asuman una actitud reflexiva, mediante su participación activa en espacios de diálogo institucionalizados, estimulándolos a presentar propuestas que aborden temáticas de interés común y favorezcan la integración regional.”.</i>	Defensa de derechos estudiantiles: <i>“D.4: Artículo 6. Los centros de estudiantes tendrán como principios generales: c) Defender y asegurar el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles.”.</i>
Participación protagónica: <i>“D.5: Fomentar la participación desde los Centros de Estudiantes u otras organizaciones de estudiantes en las escuelas, a través de actitudes de cooperación, solidaridad y ejercicio ciudadano.”.</i>	
Formación académica: <i>“D.5: Consolidar la formación académica de los jóvenes estudiantes. Contribuir con una herramienta pedagógica dentro del aula, para el abordaje dinámico de contenidos curriculares pertinentes al área de Ciencias Sociales.”.</i>	

B.1. Marco Normativo.	
Extraído de las entrevistas a los adultos/as y de documentos.	
Parlamento Juvenil Mercosur	Centros de Estudiantes
Ley de Educación Nacional N° 26.206.	Ley de Educación Nacional N° 26.206.
Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061.	Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061.
Reglamento de Comisiones de Debates del Parlamento Juvenil Mercosur.	Ley Nacional N° 26.877 de Creación y Funcionamiento de Centros de Estudiantes.
	Ley Provincial N° 8.469 de Centros de Estudiantes.

B.2. Presupuesto.	
Extraído de las entrevistas a los adultos/as y de documentos.	
Parlamento Juvenil Mercosur	Centros de Estudiantes
Desfinanciamiento progresivo: <i>“E.1: Entre 2016 y 2019 se desfinanció mucho el programa de Parlamento Juvenil Mercosur. No había dinero para</i>	Desfinanciamiento progresivo: <i>“E.4: Cabe aclarar que cuando empecé en 2018 en dicha coordinación existía presupuesto que venía directo de Nación y</i>

<p><i>hacer los Encuentros Regionales ni los Nacionales. Eso produjo que se fuera diluyendo su implementación (...) Antes se les pagaba a los profesores que eran parte del Parlamento, después se les dejó de pagar. El Parlamento se achico a menos de la mitad en participación de estudiantes a nivel nacional.”; “E.2: Todos los años, el Ministerio de Educación de la Nación destina a las provincias entre \$800.000 y \$1.500.000, dependiendo de la cantidad de escuelas que participan en cada una. Mendoza recibió en 2019 \$940.000 para las actividades del programa. Estos fondos, son parte financiados por el Gobierno Nacional y parte financiado por el Sector Educativo del MERCOSUR. Además de este fondo -para encuentros zonales, provinciales, nacionales, honorarios, etc- las escuelas reciben un fondo para la ejecución de Proyectos Socioeducativos. En el año 2018, 52 escuelas recibieron un fondo de \$5.000 para la ejecución de estos proyectos, que la mayoría estuvieron pensados en torno a la Educación Sexual Integral. El año pasado, ese fondo que se destinaba a las escuelas se fusionó con otra línea de acción del Ministerio, la de Educación Solidaria, y ambos programas financiaron proyectos solidarios a 200 escuelas de la provincia, recibiendo cada una un monto de \$11.000. Parlamento siempre financió la ejecución del proyecto, Educación Solidaria no financiaba el proyecto, pero sí financiaba a un docente a cargo de ese proyecto, entonces ese fondo de \$ 11.000 se repartía entre el docente a cargo, y la ejecución de los proyectos.”.</i></p>	<p><i>contábamos con un equipo de seis personas directas y un referente indirecto por institución, además de presupuesto para realizar actividades. Luego en 2019 se dio de baja todo y quedé solo, recién este año reformularon el área y agregaron otra persona a la labor aunque seguimos sin presupuesto propio.”.</i></p>
---	--

B.3. Estrategias de participación.	
Extraído de las entrevistas a los y las jóvenes.	
Parlamento Juvenil Mercosur	Centros de Estudiantes
Materiales impresos.	Poca información de los marcos normativos y funciones.
Tópicos para los debates en el aula.	Órganos de representación por escuela.
Documento escolar.	Reuniones y debates periódicos.
Análisis de casos.	Actividades para el bienestar estudiantil.

Encuentros regionales, nacionales, e internacionales.	Propuestas de mejora institucional.
Trabajo en comisiones.	Federación provincial de Centros de Estudiantes.
Mesa de Gestión.	Actividades on-line en el contexto de pandemia.
Documento provincial, nacional e internacional.	
Delegación de representantes estudiantiles provincial y nacional.	

B.4. Cambios, transformaciones y modificaciones.

Extraído de las entrevistas a los y las jóvenes.

Parlamento Juvenil Mercosur	Centros de Estudiantes
<p>Promoción de la conformación de Centros de Estudiantes: “E.6: Muchas veces en los encuentros provinciales de Parlamento se pedía que en todas las escuelas haya Centros de Estudiantes, que se cumpliera la ley. Desde el año pasado no encontré ninguna comisión que no tenga Centros de Estudiantes, es algo que se avanzó.”.</p>	<p>Cambios institucionales: “E.11: En el Centro de Estudiantes creo que pudimos hacer cosas buenas o hacer que los directivos se dieran cuenta de cosas que no estaban bien. Por ejemplo, en un momento en la escuela se le ponía tardanza a los chicos que venían de veinte kilómetros de distancia porque el colectivo llegaba cinco minutos tarde, entonces ahí tuvimos que estar nosotros, hacer un kilombo tremendo para que no le pongan tardanza.”; “E.11: Algunas modificaciones institucionales logramos, el uniforme por ejemplo: los pibes reclamaban ir en pantalón de gimnasia porque muchos vivían en distritos y no podían llevarse la ropa para cambiarse para Educación Física. Ese logro hasta el día de hoy sigue.”; “E.5: Lo único que hicimos a nivel institucional fue la reforma del Estatuto del Centro de Estudiantes. Fue un gran proyecto, pero por fuera de eso no demasiado. Modificamos algunos artículos (...). Podríamos decir que fueron cambios más en lo simbólico que en lo real.”.</p>
<p>Actividades de Educación Sexual Integral: “E.6: Desde el 2015 pedimos mucho las clases de Educación Sexual Integral, y desde el año pasado se agregó un cuadernillo de ESI. Y en el encuentro provincial había todo el tiempo gente capacitada respondiendo dudas y lo que quisieran consultar, dieron también una charla para todos.”.</p>	
<p>Sin cambios, transformaciones o modificaciones: “E.10: Yo no creo que en algún momento le hayan dado pelota a los documentos formulados del Parlamento (las autoridades). Vos sabes lo que pasa en la política, que hacen lo que quieren. El documento seguramente lo cajonean (...) La esencia del Parlamento sería modificar el sistema educativo a partir de lo que quieren los pibes, pero no se hace (...) Jamás he visto una modificación contundente a partir del Parlamento.”.</p>	

C.1. Capacitación.	
Extraído de las entrevistas a los adultos/as.	
Parlamento Juvenil Mercosur	Centros de Estudiantes
<p>Disminución de la propuesta de formación en los últimos años: “E.1: Estos últimos años los docentes que forman parte del Parlamento no reciben ninguna capacitación. Pero antes si se hacía. De hecho hasta iban profesores a Buenos Aires a capacitarse.”.</p>	<p>Sin ninguna capacitación: “E.4: El área donde me desempeño actualmente está formada por dos personas, una encargada de Políticas Estudiantiles y otra de Trayectorias Académicas. La capacitación es nuestra experiencia y trayectoria en el ámbito educativo estudiantil.”.</p>
<p>Guía orientadora para docentes: “E.2: La propuesta provincial es el punto de partida del programa y es lo que les llega a los docentes. El año pasado les enviamos una guía orientadora para los docentes, profundizando un poco más sobre los ejes temáticos y hacia qué lugar podían orientar y abrir los debates.”.</p>	
<p>Instancias de formación en encuentros provinciales y nacionales: “E.2: Durante las jornadas provinciales de Parlamento los docentes participantes suelen tener un espacio propio pensado para capacitarlos. El 2018 la capacitación docente estuvo pensada en la Educación Sexual Integral, en el 2017 fue una capacitación pensada en cómo acompañar el derecho de las y los jóvenes a participar dentro de las escuelas y en el año 2016, no recuerdo bien. En los encuentros nacionales, las capacitaciones, ahí sí, pensadas para docentes y funcionarios, tuvieron que ver también con esto, con la ESI, algunas muy interesantes sobre la detección y prevención del abuso infantil.”.</p>	

C.2. Recursos humanos.	
Extraído de las entrevistas a los adultos/as y jóvenes.	
Parlamento Juvenil Mercosur	Centros de Estudiantes
<p>Docentes de las escuelas: “E.1: En general los profesores que acompañan los espacios de participación del Parlamento son de disciplinas de las Ciencias Sociales. Y son docentes que les permiten el debate, dar sus opiniones, sin pensar que la política en la escuela está mal.”.</p>	<p>Personal de las escuelas: “E.6: Cuando trabaje en el Centro de Estudiantes sin ser presidenta, había un preceptor que hacía un gran acompañamiento del Centro. Estaba muy presente. Pero luego se cambió y la verdad que estábamos bastante solos.”.</p>

<p>Equipo de gestión provincial: “E.2: Como recurso humano, estoy yo, Nora siempre estuvo un poco más con Radios Escolares y con la obra de Teatro "Por amores sin violencia", pero el año pasado estuvimos trabajando juntos porque articulábamos con las radios y el Parlamento había financiado las obras de teatro. Tenemos una administrativa y una chica que nos asesora en lo pedagógico.”.</p>	<p>Equipo de gestión provincial: “E.4: En 2018 contábamos a nivel provincial con un equipo de seis personas directas y un referente indirecto por institución. En 2019 se dio todo de baja y quede solo. Este año (2020) agregaron otra persona a la labor. Respecto de los referentes que teníamos en las instituciones se reemplazo con personal bibliotecario, bedeles o similar.”.</p>
<p>Mesa de Gestión: “E.2: El recurso humano más importante es nuestra Mesa de Gestión, que son las y los jóvenes que han participado del Parlamento Juvenil representando a sus departamentos y se han quedado dentro de la Mesa.”.</p>	

<p style="text-align: center;">C.3. Clima y entorno.</p> <p style="text-align: center;">Extraído de las entrevistas a los y las jóvenes.</p>	
<p style="text-align: center;">Parlamento Juvenil Mercosur</p>	<p style="text-align: center;">Centros de Estudiantes</p>
<p>Clima o entorno muy respetuoso: “E.10: Generalmente los profesores que van a Parlamento son profesores con gran profesión. Si el profesor se da cuenta que ir a Parlamento es importante y que vale la pena gastar tiempo, plata muchas veces, habla de una gran vocación. Por eso se genera un clima fantástico de participación con adultos que apuestan a los cambios que se plantean (...) Un dato a tener en cuenta es que muchos chicos que son gay encuentran en Parlamento la liberación, la salida. Es algo que genera el proyecto, no se juzga a nadie.”; “E.8: Hay profes que están todo el tiempo atentos a lo que hacemos. El acompañamiento que nos dan es muy importante para la participación (...). El trabajo de ellos es el de moderar. Y la verdad que hay docentes que la tienen muy clara y que les interesa (...).”.</p>	<p>Clima o entorno medianamente o no respetuoso: “E.8: En el Centro de Estudiantes estábamos limitados con un montón de cosas. A nadie le interesaba lo que hacíamos o no. Intentábamos cambiar cosas pero teníamos una relación muy mala con el director. Ese mismo director cerró por completo la radio escolar. Si por él fuese no existirían programas de participación.”; “E.11. Una directora nos dejaba hacer lo que proponíamos, mientras que la que vino después veía el Centro de Estudiantes como una amenaza. En algunas escuelas se da que los directivos o docentes no acompañan a los Centros de Estudiantes, la verdad les da igual si está o no está.”.</p>

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos se puede considerar que existen diferencias significativas si se compara la política del Parlamento Juvenil Mercosur y la de Centros de Estudiantes en varias de las supracategorías analizadas. Por ello, aun habiendo puntos en común, se analizan cada una de las políticas de participación estudiantil por separado.

En cuanto al Parlamento Juvenil Mercosur las capacidades fueron exploradas a partir de aquello que los y las estudiantes tienen la libertad para ser y hacer, pero también en relación al saber en cuanto a la adquisición de habilidades para la participación protagónica. En este sentido a partir de las entrevistas en profundidad a los y las jóvenes emergen como categorías la participación ciudadana o, lo que ellos y ellas denominan, la ciudadanía activa, el cuestionamiento del sistema educativo, la comunicación, la argumentación y el debate, el respeto y la aceptación de la diversidad, la organización y representación política, y la empatía. En relación a las capacidades que son consideradas relevantes para la política del Parlamento Juvenil Mercosur surgen, de las entrevistas realizadas a los adultos/as y del análisis documental, la oralidad, la argumentación y capacidad de escucha, la empatía, el pensar en colectivo, la actitud reflexiva, la participación protagónica y la formación académica. En esta primera supracategoría se puede considerar que la formación académica es una capacidad valorada por la política pública pero no es relevante para los y las estudiantes participantes. El resto de las categorías guarda cierta relación entre lo valorado por la política y por quienes participan en ella.

En cuanto al marco normativo que hace expresa mención a la participación protagónica o que refiere específicamente a recibir información, opinar, ser escuchado, organizarse y/o incidir sobre las decisiones por parte de los y las estudiantes en el ámbito del Parlamento Juvenil Mercosur, se encuentran la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 (2005), y un reglamento interno de “Comisiones de Debates del Parlamento Juvenil Mercosur”, que enmarca la participación estudiantil dentro del programa. Analizando estos datos se puede considerar que el Parlamento Juvenil Mercosur carece de instrumentos normativos a nivel nacional y provincial que amplíen y reglamenten su implementación.

En lo que respecta a los recursos económicos estatales o aportados por otras fuentes que son destinados a promover la participación protagónica de los y las estudiantes en el Parlamento Juvenil Mercosur, se observa un desfinanciamiento progresivo. En el año 2018 las escuelas de la provincia de Mendoza participantes de esta política recibieron cinco mil pesos al año cada una para su implementación. Mientras que en el año 2019 el

Parlamento Juvenil Mercosur se fusionó con el programa Escuelas Solidarias, y cada escuela participante recibió once mil pesos para la implementación de ambos programas.

En relación a las estrategias previstas para el ejercicio del derecho a la participación protagónica de los y las estudiantes, para ser informados, emitir opinión, ser escuchados, organizarse y/o incidir sobre las decisiones en asuntos que son de su interés e incumbencia, el Parlamento Juvenil Mercosur cuenta con variadas estrategias. Dentro de las estrategias de información se utilizan materiales impresos y audiovisuales. Para emitir su opinión los y las estudiantes usan tópicos para los debates en el aula, el análisis de casos, y el trabajo en comisiones. Para ser escuchados se utiliza la elaboración de documentos escolares, provinciales, nacionales e internacionales. Para organizarse utilizan encuentros regionales, nacionales, e internacionales, la Mesa de Gestión y la delegación de representantes estudiantiles a nivel provincial y nacional. Finalmente como estrategias para incidir sobre las decisiones en asuntos que son de su interés se utilizan proyectos de implementación institucional.

Respecto de los cambios, transformaciones y/o modificaciones que se produjeron a nivel institucional, social, o de las políticas públicas, a partir de la participación protagónica de los y las estudiantes, entre 2018 y 2019 se encontró que desde lo trabajado en el Parlamento Juvenil Mercosur se promocionó la conformación de Centros de Estudiantes, se generaron actividades de Educación Sexual Integral y se implementaron diversos proyectos escolares. Sin embargo, en general, los y las entrevistadas refirieron pocos cambios, transformaciones y/o modificaciones en relación a sus propuestas.

En cuanto a la formación en enfoque de derechos y participación protagónica de estudiantes, que recibieron los funcionarios/as, familias y/o docentes en el caso del Parlamento Juvenil Mercosur se generaron instancias de formación para los y las docentes en los encuentros provinciales y nacionales. Además se elaboró una “Guía Orientadora para Docentes”, que es un material impreso diseñado para tal fin. Asimismo esta política no cuenta con instancias de formación para familias y, en los últimos años, se registró una disminución de las propuestas de formación para docentes y funcionarios/as.

Respecto del clima o entorno propiciado por los adultos/as para ejercer el derecho de participación protagónica de los y las estudiantes, es decir, emitir opinión, ser escuchado, organizarse y/o incidir sobre las decisiones de manera libre y abierta, en el caso

del Parlamento Juvenil Mercosur se encontró que se trata de un clima o entorno muy respetuoso. Este aspecto es muy valorado por los y las jóvenes como un aspecto facilitador de su participación protagónica.

En los Centros de Estudiantes los y las estudiantes valoran como capacidad la representatividad política, la asertividad y la persuasión. Mientras que para la política pública son relevantes la discusión y deliberación, la organización y representación, la participación protagónica y la defensa de derechos estudiantiles. Se puede aseverar que los y las jóvenes no consideran que su participación en los Centros de Estudiantes favorezca la participación protagónica ni la defensa de los derechos estudiantiles, ya sea como algo valioso que desean ser o hacer, o como un saber.

En cuanto al marco normativo, al ser un espacio de participación estudiantil, los Centros de Estudiantes comparten con el Parlamento Juvenil Mercosur la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 (2005). Sin embargo, los Centros de Estudiantes cuentan también con la Ley Nacional N° 26.877 de Creación y Funcionamiento de Centros de Estudiantes (2013), y la Ley Provincial N° 8.469 de Centros de Estudiantes (2012). En este sentido se puede considerar que esta política cuenta con un marco normativo más nutrido que el Parlamento Juvenil Mercosur.

En lo que respecta a los recursos económicos estatales o aportados por otras fuentes que son destinados a promover la participación protagónica de los y las estudiantes en los Centros de Estudiantes, también se observa un desfinanciamiento progresivo. En 2018 se contaba con presupuesto para un equipo de gestión provincial de seis personas y un referente indirecto por institución educativa, más un presupuesto para actividades específicas. Mientras que en 2019 se dio de baja todo el presupuesto anterior y sólo se financió un referente a nivel provincial.

En relación a las estrategias previstas para el ejercicio del derecho a la participación protagónica de los y las estudiantes, para ser informados, emitir opinión, ser escuchados/as, organizarse y/o incidir sobre las decisiones en asuntos que son de su interés e incumbencia, los Centros de Estudiantes no cuentan con adecuadas estrategias de información. Para emitir su opinión los y las jóvenes utilizan reuniones y debates periódicos al interior de cada Centro. Para ser escuchados/as cada Centro encuentra sus

propias estrategias que en general tienen que ver la elaboración de notas y/o reuniones con directivos escolares, y para organizarse utilizan órganos de representación por escuela y desde el 2019 se crean federaciones de Centros de Estudiantes. Dentro de las estrategias para incidir sobre los asuntos que son de su interés aparecen algunas actividades para el bienestar estudiantil, propuestas de mejora institucional y actividades on-line en el contexto de pandemia. En esta supracategoría se observan pocas estrategias de información y para que los y las jóvenes puedan incidir en sus asuntos.

Respecto de los cambios, transformaciones y/o modificaciones que se produjeron a nivel institucional, social, o de las políticas públicas, a partir de la participación protagónica de los y las estudiantes en los Centros de Estudiantes, se generaron algunos cambios institucionales como por ejemplo la eliminación de las tardanzas, la modificación de uniformes, reformas de Estatutos de Centros de Estudiantes. Sin embargo los y las entrevistadas refieren que no percibieron cambios, transformaciones o modificaciones significativas a partir de su participación en estos espacios.

En cuanto a las propuestas de formación en enfoque de derechos y participación protagónica de estudiantes, que recibieron los funcionarios, familias y/o docentes, los Centros de Estudiantes no cuenta con propuestas de formación para las y los adultos de ningún tipo.

En relación a los recursos humanos adultos, con experiencia y/o formación acreditada y/o en curso, que se cuenta para promover y hacer efectivo el ejercicio del derecho a la participación protagónica de los y las estudiantes, los Centros de Estudiantes cuentan con personal de las escuelas y con un equipo de gestión provincial conformado por dos personas.

Respecto del clima o entorno propiciado por los adultos para ejercer el derecho de participación protagónica de los y las estudiantes, es decir, emitir opinión, ser escuchado, organizarse y/o incidir sobre las decisiones de manera libre y abierta, en el caso de los Centros de Estudiantes el clima o entorno resultó poco respetuoso, lo que generalmente está ligado al estilo de gestión de los directivos de las escuelas y a su decisión de promover o no la participación estudiantil.

6. CONCLUSIONES

Las primeras preguntas planteadas para esta investigación versaron sobre las capacidades valoradas por los y las estudiantes que participaron de los Centros de Estudiantes y del Parlamento Juvenil Mercosur en la provincia de Mendoza entre 2018-2019, y cuáles fueron las capacidades relevantes para esas políticas públicas. Considerada la capacidad desde el enfoque de capacidades, cómo aquello que los y las jóvenes valoran ser y hacer, pero también tomando la capacidad como saber en cuanto la adquisición de habilidades para la participación protagónica, se observan diferencias entre lo valorado por los y las estudiantes y lo perseguido por la política pública. En este sentido la formación académica, en el caso del Parlamento Juvenil Mercosur, y la defensa de los derechos estudiantiles, en los Centros de Estudiantes, no serían capacidades valoradas por los y las estudiantes, y sí por la política educativa.

Otra conclusión que se desprende de estas primeras preguntas de investigación es que la participación estudiantil en el Parlamento Juvenil Mercosur, promovería más capacidades y funcionamientos en los y las jóvenes que su participación en los Centros de Estudiantes.

Por otro lado se exploró de qué manera las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur, de la provincia de Mendoza entre 2018-2019, promovieron la participación protagónica de las y los estudiantes. Para ello se analizaron los marcos normativos existentes, el presupuesto destinado a la implementación de estas políticas, las estrategias de participación y los cambios, transformaciones y/o modificaciones reales a partir de las propuestas de los y las jóvenes.

En cuanto al marco normativo se podría considerar la necesidad de que el Parlamento Juvenil Mercosur cuente con instrumentos normativos a nivel provincial y nacional que reglamenten su implementación. No es el caso de los Centros de Estudiantes que cuentan con la reglamentación correspondiente, aunque serían necesarias algunas reglamentaciones que posibiliten mayores estrategias de participación estudiantil. Actualmente, en buena parte de las escuelas secundarias de Mendoza no existen Centros de Estudiantes y esto se debe a una falta de regulación en torno a la materia. La Ley Provincial N° 8.469 solo se limita a “autorizar el funcionamiento” de los Centros de Estudiantes, sin

profundizar sobre el sentido de la existencia de los mismos, su organización, sus funciones, objetivos, estrategias de participación real, etc.

En relación al presupuesto involucrado en la implementación de ambas políticas de participación estudiantil se evidencia un desfinanciamiento progresivo a partir de 2016, lo que es consecuencia de una serie de medidas nacionales tendientes a un achicamiento del presupuesto destinado a educación. Esto trajo aparejado la baja de miles de contratos, con lo que se vieron afectados los equipos centrales y los que gestionaban en el territorio programas como el Parlamento Juvenil Mercosur o los Centros de Estudiantes. Las políticas educativas del gobierno nacional argentino hasta fines de 2019 no pueden considerarse aisladas de un contexto más general y de clara impronta neoliberal. En este sentido se achicó el presupuesto destinado a educación, se puso énfasis en la privatización y la función de la educación se comenzó a vincular fuertemente al sector empresario. A pesar de que el Estado está obligado a garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, con el advenimiento de políticas neoliberales, estos sufren un notable retroceso que se refleja en el desfinanciamiento de todas aquellas políticas sociales destinadas a las infancias y a las adolescencias (Piotti, 2019).

Por su parte el Parlamento Juvenil Mercosur cuenta con variadas y adecuadas estrategias de participación protagónica, donde los y las estudiantes tienen un rol central, no sólo como participantes sino también como facilitadores/as de estas estrategias. Ejemplo de esto es la Mesa de Gestión, que está compuesta por jóvenes que han participado del Parlamento en el pasado pero ahora coordinan los debates y los diferentes espacios de participación de los y las estudiantes. Por otro lado, los Centros de Estudiantes no contarían con estrategias de participación adecuadas y pertinentes, dejando librado a cada institución educativa el diseño de las mismas. Un avance significativo en este sentido ha sido la creación de algunas federaciones de Centros de Estudiantes en la provincia de Mendoza en los últimos años.

Al analizar los cambios, transformaciones y/o modificaciones reales a partir de las propuestas de los y las jóvenes se observa que, tanto en el Parlamento Juvenil Mercosur como en los Centros de Estudiantes, este aspecto queda muy acotado a algunos cambios en las instituciones educativas. Queda mucho camino por andar para que la participación estudiantil sea realmente tomada en cuenta y, a partir de ella, se generen cambios,

transformaciones y modificaciones reales en las instituciones, en los marcos normativos y en las políticas públicas.

Finalmente se analizó el rol que cumplieron los adultos/as que acompañaron la implementación de las políticas públicas de Centros de Estudiantes y de Parlamento Juvenil Mercosur, en la provincia de Mendoza entre 2018-2019, en relación a la participación protagónica de los y las estudiantes. En este sentido se analizó la capacitación de los adultos/as, el recurso humano con el que cuenta cada política pública y el clima o entorno de participación.

En cuanto a la capacitación se observa una marcada falta de propuestas de formación en derechos y en participación protagónica de estudiantes, ya sea para docentes, funcionarios/as y familias. El desfinanciamiento progresivo del Parlamento Juvenil Mercosur y de los Centros de Estudiantes también redujo alguna de estas propuestas de formación que existían para docentes y funcionarios/as.

El desfinanciamiento progresivo de las políticas de participación estudiantil también generó un ajuste en el recurso humano destinado a la implementación del Parlamento Juvenil Mercosur y de los Centros de Estudiantes, quedando reducidos a una o dos personas los equipos de gestión provincial, y a la buena voluntad de los y las docentes de las instituciones educativas que quisieran apoyar estos programas.

Finalmente el clima o entorno de participación que, en el caso del Parlamento Juvenil Mercosur, es considerado por los y las estudiantes cómo de mucho respeto y cuidado por parte de los adultos/as que acompañan los mismos. No sucede lo mismo con los Centros de Estudiantes donde el clima o entorno es considerado de poco respeto por la participación de los y las jóvenes, dependiendo en gran medida de la buena voluntad o no de los equipos de gestión de las instituciones educativas.

Si bien Sen no considera intrínsecamente valiosas las estructuras sociales e institucionales para el desarrollo de las capacidades individuales, Manfred Liebel considera que “la ciudadanía no es un asunto individual que depende de la voluntad de cada niño, sólo podrá llegar a ser una realidad si los niños desarrollan conciencia para sus intereses comunes” (Liebel, 2019, pág. 178). Para el autor las articulaciones colectivas con indispensables para la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes, los que constituirían cómo una especie de “abono”, pues sólo mediante ellas podrán ser reconocidos y ganarán el

poder necesario para poder influir en las decisiones y transformar la realidad social de acuerdo a sus propios intereses. En este mismo sentido María Lidia Piotti (2019) toma los aportes de Alain Touraine y considera que sólo se deviene sujeto en un Movimiento Social.

Basta con recordar la importancia de los movimientos estudiantiles en América Latina en los últimos años: la revuelta de las evasiones masivas en el metro contra una nueva alza del pasaje en Chile que se transformó en una verdadera rebelión popular, los y las estudiantes en Bolivia apoyando a quienes se movilizaban contra el golpe, los y las miles de estudiantes que salieron a las calles en las principales ciudades de Colombia contra la creciente represión y el incumplimiento de acuerdos por parte del gobierno nacional, las movilizaciones estudiantiles del 15 de mayo de 2019 en Brasil que tomaron una enorme dimensión contra el gobierno de Bolsonaro, entre muchas otras manifestaciones y reclamos impulsados por los movimientos estudiantiles de la región.

Entonces cabrían las preguntas: ¿Es posible pensar en capacidades individuales asociadas a la participación protagónica estudiantil sin lo colectivo? ¿Cómo promover esa participación desde las políticas públicas?

Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta de que las capacidades individuales vinculadas a la participación protagónica no pueden tener lugar sin lo colectivo, y para ello es necesario contar con los marcos normativos que habiliten y reglamente estos espacios, con el presupuesto adecuado para la implementación de estas políticas, con estrategias de participación variadas y pertinentes según los contextos y las singularidades, con mecanismos que hagan reales los cambios y transformaciones propuestos por los y las jóvenes, con propuestas de formación para los y las docentes, funcionarios/as y familias, con recurso humano adecuado para los equipos de gestión de estas políticas, y con un clima y entornos de respeto a la participación protagónica estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. A. (2018). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Obtenido de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Acotto, L. (2017). La Participación Protagonica en la Niñez y la Adolescencia. Un camino sinuoso entre lo discursivo lo implementado. *Trabajo Final del Diplomado en Culturas de Infancia en América Latina*. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales - Universidad Nacional de Cuyo.
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (Julio de 2015). La triangulación de datos cómo estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*.(47), 73-88.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la Participación al Protagonismo Infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Alkire, S., & Deneulin, S. (2018). El desarrollo humano y el enfoque de las capacidades. En S. Deneulin, J. Clausen, & A. Valencia, *Introducción al enfoque de las capacidades: aportes para el desarrollo humano en América Latina* (págs. 45-75). Buenos Aires: Manantial.
- Aranibar Brañez, D. (2010). Los siete saberes según Edgar Morín. *Gaceta Médica Boliviana*, 76-78.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Baena Paz, G. (1985). *Manual para elaborar trabajos de investigación documental*. México: Edits. Mexicanos Unidos.
- Bogliolo Sirihal Duarte, A. (2007). Grupo Focal Online e Offline como Técnica de Coleta de Dados. *Inf. & Soc.*, 17(1), 81-95.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bustelo, E. (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En A. Minujin, & E. Bustelo, *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Colombia: Santillana, UNICEF.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, Vol.8, 287-298.
- Carli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cejudo Córdoba, R. (Mayo-Agosto de 2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*(234), 365-380.

- Cejudo Córdoba, R. (Mayo-Agosto de 2007). Capacidades y Libertad: Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, LXV(47), 9-22.
- Cillero Bruñol, M. (1997). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. *Revista Infancia*(234), 1-14.
- Código Civil de la República Argentina. (1869).
- Colángelo, M. A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Conceição, P., & López-Calva, L. F. (9 de Diciembre de 2019). *Injusticia y desigualdad: nuevo informe del PNUD refleja el descontento en América Latina*. Obtenido de PNUD Argentina:
<https://www.ar.undp.org/content/argentina/es/home/presscenter/pressreleases/2019/PRamlaCHDR2019/>
- Convención Internacional de los Derechos del Niño. (1989).
- Cussiánovich Villaran, A. (2003). Participación Protagonica de Niños y Adolescentes. Historia del Pensamiento Social sobre la Infancia. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Deneulin, S. (2018). Ideas relacionadas con el desarrollo humano. En S. Deneulin, J. Clausen, & A. Valencia, *Introducción al enfoque de las capacidades: aportes para el desarrollo humano en América Latina* (págs. 91-105). Buenos Aires: Manantial.
- Deneulin, S., Clausen, J., & Valencia, A. (2018). *Introducción al enfoque de capacidades: aportes para el desarrollo humano en América Latina*. Buenos Aires: Manantial.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica.*, 2(7), 162-167.
- Enrique, L. (2011). La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes. *Tesis de Maestría en Políticas Sociales*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Famá, M. V., & Herrera, M. (2005). Crónica de una Ley Anunciada y Ansiada. *Revista La Ley. Anales de la Legislación*. Vol. 2005, 5809-5814.
- Flores, J., García, E., & Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Gagliano, R. (1997). Educación, Política y cultura adolescente. 1955-1970. En A. Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, *Historia de la educación en la Argentina* (Vol. VIII). Buenos Aires: Galerna.
- García Delgado, D. (Mayo de 2014). La provisión de bienes y servicios públicos en los gobiernos progresistas del Cono Sur: La década ganada (2002-2013). *Revista Estado y Políticas Públicas*(2), 20-46.
- Gaytán, Á. (1998). Protagonismo Infantil. *La Participación de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas*. Bogotá: Actas del Seminario.
- Gilbert, I. (2009). *La Fede. Alistándose para la revolución. La Federación juvenil comunista 1921-2005*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gutiérrez Cedillo, J. G., González Esquivel, C. E., Némiga, X. A., & Pérez, J. I. (2015). Perspectivas epistemológicas en la evaluación de sustentabilidad: un análisis metodológico y prospectivo. *CIENCIA ergo-sum*, 22-3, 253-261.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Unicef.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Unicef.
- Hart, R. (2000). Children's Club: News ways of working with conflict-displaced children in Sri Lanka. *Forced Migration Review*(15), 30-36.
- Hart, R. (2004). Children's participation in Humanitarian Action: learning from zones of armed conflict. *Synthesis report and three country studies prepared for the Canadian International Development Agency (CIDA)*. United State: University of Oxford.
- Íñiguez Rueda, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez Rueda, *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (págs. 83-124). Barcelona: UOC.
- Jara Holliday, O. (s.f.). *Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias*. Obtenido de <http://www.cepalforja.org/sistematizacion/bvirtual/>
- Jaramillo García, E. (29 de Julio de 2005). Protagonismo de niños, niñas y adolescentes, una experiencia Latinoamericana: el caso Perú. Managua, Nicaragua.
- Larrondo, M. (2013). *Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lerner, G. (2006). La redefinición de las funciones de los órganos administrativos y judiciales de los derechos de los niños en la Ley 26.061. *RDF*(35), 29-45.
- Ley de Educación Nacional. (2006). Argentina.

- Ley de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. (2005). Argentina.
- Ley N° 10.903 del Patronato de Menores. (1919). Argentina.
- Ley N° 24.049 de Transferencia de los Servicios Educativos. (1992). Argentina.
- Ley N° 26.877 de Centros de Estudiantes. (2013). Argentina.
- Ley N° 8.469 de Centros de Estudiantes. (2012). Mendoza.
- Ley N° 24.195 Federal de Educación. (1993). Argentina.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. . Perú: IFEJANT.
- Llobet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal Revista de Psicología*, Vol. 23, N°3, 447-460.
- Más Rocha, S. M. (2009). Regulación estatal de los centros de estudiantes secundarios: Democratización, control, disciplinamiento y despolitización. En F. Romero, *Los estudiantes. Organizaciones y luchas en Argentina y Chile*. Bahía Blanca: Colectivo.
- Más Rocha, S. M. (2016). El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios. *Polifonías Revista de Educación*, V(8), 44-70.
- Mella, O. (Julio de 2000). Grupos focales. Santiago de Chile: CIDE.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-tau S.A.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación . (2015). Código Civil y Comercial de la Nación comentado. Tomo I. Título Preliminar y Libro Primero. Artículos 1 a 400. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus.
- Minyersky, N., & Herrera, M. (2006). Autonomía, capacidad y participación a la luz de la ley 26.061. En E. García Méndez, *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- O'Donnell, D. (2001). La Convención sobre los Derechos del Niño: Estructura y Contenido. En M. González Oviedo, & E. Vargas Ulate, *Derechos de la Niñez y la Adolescencia* (págs. 15-29). Costa Rica: CONAMAJ, ESCUELA JUDICIAL, UNICEF.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). Declaración de los Derechos del Niño.
- Organización de los Estados Americanos. (1969). Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica).

- Peralta Minini, V. (Octubre de 2016). Los Centros de Estudiantes de Nivel Medio y la Participación Estudiantil. Mendoza.
- Pérez, G. (2011). Estructura del desempeño idóneo: saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia. *REDHECS - Univesidad Rafael Beloso Chacín*, 169-181.
- Piotti, M. L. (2019). *Protagonismo Infantil y Trabajo Social*. Mendoza: Lengua Viva.
- PNUD. (1990). *Desarrollo Humano Informe 1990*. Colombia: Tercer Mundo .
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*.
- Sagebin Bordini, G., & Mara Sperb, T. (2011). O Uso dos Grupos Focais On-Line Síncronos em Pesquisa Qualitativa. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 437-445.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. United States: Oxford University Press.
- Sen, A. (2006). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Sociedad de Naciones. (1924). Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Unterhalter, E. (2018). Educación: capital humano y desarrollo humano. En S. Deneulin, J. Clausen, & A. Valencia, *Introducción al enfoque de las capacidades: aportes para el desarrollo humano en América Latina* (págs. 341-357). Buenos Aires: Manantial.
- Urquijo Angarita, M. (Diciembre de 2014). La Teoría de las Capacidades en Amartya Sen. *EDETANIA*(46), 63-80.
- Valencia, A. (2018). Integrando los derechos humanos y el desarrollo humano. En S. Deneulin, J. Clausen, & A. Valencia, *Introducción al enfoque de las capacidades: aportes para el desarrollo humano en América Latina* (págs. 107-119). Buenos Aires: Manantial.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación : un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vila, P. (1989). Rock Nacional. Crónicas de la resistencia juvenil. En E. Jelin, *Los nuevos Movimientos sociales. Mujeres. Rock Nacional. Derechos Humanos. Obreros. Barrios*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Wanschelbaum, C. (Mayo de 2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV(48), 75-112.

Zapiola, M. C. (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿Una bisagra histórica? En L. Lionetti, & D. Míguez, *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)* (págs. 117-132). Buenos Aires: Prohistoria.

ANEXO

Validación por juicio por expertos de la entrevista semiestructurada a funcionarios provinciales responsables de los Centros de Estudiantes y del Parlamento Juvenil Mercosur. La X representa la valoración de cada experto/a.

Preguntas:	Escala de valoración del ítem de acuerdo a los expertos				
	Inaceptable	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. ¿Qué capacidades se quieren promover en los y las estudiantes a través de los Centros de Estudiantes o Parlamento Juvenil Mercosur?				XXX	XX
2. ¿Qué leyes, decretos, normas y/o reglamentos hacen expresa mención de la participación protagónica de estudiantes o refieran específicamente a recibir información, opinar, ser escuchado, organizarse y/o incidir sobre las decisiones?			XX	XXX	
3. ¿Qué recursos económicos estatales o aportados por otras fuentes, fueron destinados a promover la participación protagónica de los y las estudiantes entre 2018 y 2019 en la provincia de Mendoza a través de los Centros de Estudiantes?					XXXXXX

4. ¿Con qué recurso humano adulto se cuenta a nivel provincial, con experiencia y/o formación acreditada y/o en curso, para promover y hacer efectivo el ejercicio del derecho a la participación protagónica de los y las estudiantes?					XXXXX
5. ¿Qué estrategias fueron previstas para el ejercicio del derecho a la participación protagónica de los y las estudiantes, para ser informados, emitir opinión, ser escuchados, organizarse y/o incidir sobre las decisiones en asuntos que son de su interés e incumbencia?			XXX	XX	
6. ¿Qué cambios, transformaciones y modificaciones a nivel institucional, social, o de las políticas públicas se produjeron a partir de la participación protagónica de los y las estudiantes?				X	XXXX
7. ¿Los adultos responsables de estas políticas recibieron propuestas de formación en enfoque de derechos y participación protagónica de estudiantes? ¿Cuáles?			XXX	XX	

Validación por juicio por expertos de la entrevista semiestructurada a docentes que acompañan la implementación de los Centros de Estudiantes y del Parlamento Juvenil Mercosur. La X representa la valoración de cada experto/a.

Preguntas:	Escala de valoración del ítem de acuerdo a los expertos				
	Inaceptable	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. ¿Qué estrategias fueron previstas para el ejercicio del derecho a la participación protagónica de los y las estudiantes, para ser informados, emitir opinión, ser escuchados, organizarse y/o incidir sobre las decisiones en asuntos que son de su interés e incumbencia?				XX	XXX
2. ¿Qué cambios, transformaciones y modificaciones a nivel institucional, social, o de las políticas públicas se produjeron a partir de la participación protagónica de los y las estudiantes?				X	XXXX
3. ¿Recibiste propuestas de formación en enfoque de derechos y participación protagónica de estudiantes?					XXXXX