

DOSIER

Infancia(s), movimientos sociales y ciudad: currículo(s) y formación docente

Niños y niñas como sujetos políticos en la escuela, un caso de participación y conflicto en el marco del proceso constituyente chileno

Children as political actors in school: a case of participation and conflict in the context of the writing of Chile's new Constitution

Crianças como atores políticos na escola: um caso de participação e conflito no contexto da redação da nova Constituição do Chile

Mónica Peña Ochoa^a
monica.pena@udp.cl

RESUMEN

Los niños y jóvenes chilenos han sido esenciales para los cambios sociales del país, incluidas las movilizaciones sociales que llevaron a un acuerdo para una nueva constitución. Este artículo busca ahondar en la compleja relación entre las subjetividades políticas de niños y jóvenes y el papel de la escuela en ésta. Nos centramos en un episodio de participación escolar donde hay un conflicto en torno a la violencia que sufren las mujeres. A través del análisis crítico del discurso, analizamos el valor del conflicto en la política y las posibilidades para que la escuela lo integre como una forma de educación ciudadana.

Palabras clave: Participación. Subjetividades Políticas. Movilización Social. Ciudadanía. Escuela.

ABSTRACT

Chilean children and youth have been essential to the country's social changes, including the social mobilizations that led to an agreement for a new constitution. This article seeks to delve into the complex relationship between the political subjectivities of children and young people and the school's role in this. We focus on an episode of school participation where there is a conflict concerning the violence suffered by women. Through critical discourse analysis, we analyze the value of conflict in politics and the possibilities for the school to integrate it as a form of citizenship education.

Keywords: Participation. Political Subjectivities. Social Mobilization. Citizenship. School.

RESUMO

As crianças e os jovens chilenos têm sido essenciais para as mudanças sociais do país, incluindo a mobilização social que contribuíram para o acordo em relação à revisão constitucional. Este artigo procura aprofundar a complexa relação entre as subjetividades políticas de crianças e jovens e o papel da escola nesse processo. Nosso foco é um episódio de participação escolar em que há um conflito relativo à violência sofrida pelas

^a Universidad Diego Portales, UDP, Santiago, Chile.

mulheres. Por meio da análise crítica do discurso, analisamos o valor do conflito na política e as possibilidades de a escola integrá-lo como uma forma de educação para a cidadania.

Palavras-chave: Participação. Identidades Políticas. Mobilização Social. Cidadania. Escola.

Introducción

El viernes 18 de octubre del 2019, cerca de las 15:00 horas, se anunciaba el cierre progresivo de la red de tren subterráneo de Santiago (Metro). La causa, múltiples protestas en las estaciones llevadas a cabo por estudiantes secundarios. Estas protestas venían realizándose desde el día 6 de octubre, cuando entró en vigor un alza de la tarifa del transporte público de la ciudad, y se caracterizaron por ser “evasiones masivas” donde los y las jóvenes organizados en sus escuelas y por redes sociales, saltaban en grandes grupos los torniquetes de las estaciones del Metro para colarse de manera gratuita en el transporte público.

La reacción del Gobierno de Sebastián Piñera a las protestas estudiantiles en el Metro generó una respuesta inesperada: esa noche se llevaron a cabo protestas a lo largo de todo el país que generaron una fuerte reacción gubernamental: para el día 23 de octubre gran parte del país se encontraba bajo Estado de Emergencia. Las protestas continuaron y la respuesta del Estado no se hizo esperar. Para el 30 de noviembre del 2020, el uso indebido de la fuerza por parte de Carabineros había generado 12547 heridos que pasaron por urgencia hospitalaria, 1980 heridos por armas de fuego y 347 heridos con lesiones oculares (Amnistía Internacional, 2020).

Después de varias medidas fallidas del gobierno de Piñera, el 15 de noviembre se firma un acuerdo nacional, entre el Gobierno y el Congreso, que busca una salida pacífica al malestar social expresado en las protestas, proponiendo un plebiscito nacional para abril del 2020 (pospuesto para octubre del 2020 debido a la emergencia sanitaria por SARS COVID-2). En ese plebiscito, la ciudadanía votó por el cambio de la Constitución de 1980, creada bajo la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, de manera mayoritaria, con el 78,28% de los votos aprobando el cambio a una nueva Constitución escrita en democracia. Es importante recordar que en Chile el derecho a voto en toda elección es para los mayores de 18 años.

Luego del acuerdo del 15 de noviembre, y en medio de la violencia de estado, la ciudadanía salió a la calle de diversas formas, en encuentros autoconvocados y otros más formales, para discutir acerca del Chile que queríamos. Muchos de estos encuentros fueron entre jóvenes y niños que también tenían espacio para dar sus opiniones. En nuestra universidad organizamos diversos cabildos con niños de distintas edades que habitan nuestro barrio, en el centro de la ciudad. Pero a mitad de marzo del 2020 la emergencia sanitaria que provocó la pandemia del SARS Covid 2 generó una serie de cuarentenas que cambiaron el panorama cotidiano, dejando a los ciudadanos sin espacios concretos de encuentro.

Este trabajo¹ examina el papel político de los niños de ambos sexos en los cambios sociales que ha experimentado Chile en los últimos años, particularmente en un caso de participación

¹ Este trabajo se realizó con el financiamiento del Proyecto Concursable Académicas UDP.

organizada en sus establecimientos escolares en torno a la nueva Constitución de Chile. Nuestro interés era reflexionar sobre las subjetividades políticas de los niños y sobre cómo, en el caso chileno –aunque los jóvenes estudiantes han marcado agendas políticas en múltiples ocasiones durante los siglos XX y XXI– se sabe mucho menos sobre el papel de las instituciones escolares en el surgimiento de identidades políticas de los jóvenes, y menos aún de las de los niños.

La primera parte de este trabajo es una reflexión crítica sobre la idea de participación y subjetividad política en el contexto de un país latinoamericano. Nuestra búsqueda de material de trabajo nos llevó a una conclusión parecida a la que llega Raby (2014), en su artículo sobre participación como gobernanza neoliberal, aunque no usamos el marco Foucaultiano que propone, compartimos la idea de que los formatos en que se piensa la participación de los niños en la actualidad sólo profundizan el individualismo, sin tener una fundamentación política real (Mouffe, 2014).

El proceso si bien fue breve fue complejo en tanto la participación que queríamos fomentar es en un contexto político, es decir, un contexto histórico particular (la Nueva Constitución chilena, posterior a la escrita en dictadura), después de un evento político de gran magnitud, con sujetos tradicionalmente no escuchados en el campo de lo político, ni siquiera considerados sujetos políticos en el campo de estudios. Todo esto en un contexto escolar tradicionalmente disciplinante, autoritario y desconectado de la realidad juvenil.

Es por ello que vamos a salir del concepto de ciudadanía y de actoría política y nos vamos a concentrar en un análisis empírico de dos características de lo que llamaremos “sujeto político” mencionadas por Velázquez (2016) que son la primacía del conflicto y la primacía de lo colectivo. Para ello vamos a explicar por qué consideramos que la idea de participación ciudadana tradicional no es coherente con el contexto chileno a través de la introducción de los conceptos organización y movilización social, el primero como sentido colectivo de lo político; y el segundo como nacido de una relación social no armoniosa sino fundamentalmente conflictiva. La participación, en estos casos, la entendemos con un foco en lo colectivo, más cercano a la propuesta de Freire que busca pensar el nacimiento de los colectivos desde una crítica a la opresión. No obstante, esto lo hicimos en el contexto escolar, que cómo veremos se presenta mucho más cercano a la idea de ciudadanía tradicional. Es por ello que profundizaremos en el contexto chileno con una breve mirada a los movimientos estudiantiles del último siglo, para luego analizar el rol de la escuela chilena en los procesos de socialización política hasta la actualidad. En el apartado metodológico describiremos el trabajo hecho y las características de la escuela con que trabajamos. Luego, en los resultados analizaremos una sesión de trabajo donde se cristaliza un conflicto político fuertemente antagónico en relación a la violencia contra las mujeres, dando cuenta de los aspectos que demuestran las subjetividades políticas de los niños participantes y el rol de la escuela a través de la docente. Finalizaremos con una reflexión sobre la posibilidad real de que la escuela funcione como agencia de socialización política, más allá de su rol en el conflicto de estudiantes versus institución escolar.

¿Participación o movilización? una discusión sobre la subjetividad política

Al buscar material para planificar estrategias de trabajo participativo con niños post-18 de octubre, nos llamó la atención la cantidad de textos sobre participación infantil o juvenil que citaban

al académico norteamericano Roger Hart. De hecho, los pocos textos académicos que existían en nuestro país tuvieron a este autor como fuente primaria para definir y clasificar las formas de participación. Si bien en Chile falta una tradición académica en este tema, en cualquier campo del conocimiento llama la atención cuando un solo autor aparece como principal referente.

Analizando los textos de este autor, especialmente los difundidos y publicados por UNICEF, una de sus principales aportaciones parece ser la «Escalera de Hart», un esquema extremadamente simple que describe la progresión de la participación en la infancia, dividida en niveles de «no participación». y de «participación genuina». Uno de los textos de Hart (1992) citados con más frecuencia es la participación de los niños, del tokenismo a la ciudadanía, un ensayo del Centro de Investigación Innocenti publicado por UNICEF. Este texto es relevante para nuestro análisis en cuanto considera formas participativas y no participativas de participación infantil y juvenil, utilizando como criterio la implicación del mundo adulto en los procesos participativos. Entre las formas que son «no participación», Hart menciona los movimientos sociales como problemáticos de categorizar bajo el supuesto de que los adultos podrían organizarlos. Desde nuestra perspectiva, este punto de vista entra en conflicto con la experiencia chilena de participación juvenil. La visión preponderantemente liberal de la participación como un espacio de deliberación libre de adultos influyentes, como la propuesta por Hart, responde a una tradición que idealiza la infancia como un espacio constantemente protegido y, por tanto, influenciado por el mundo adulto. El supuesto es que la niñez ocupa una posición subalterna ignorando formas de relación con el mundo adulto que van más allá de la mera reproducción, como la resistencia (Peña; Chavez; Vergara, 2014), la negociación (Punch, 2001), la crítica (Boltanski, 2013), y otras formas híbridas identificables en el campo de los estudios poscoloniales que nos muestran la coexistencia/mezcla/creación de nuevas formas de relación social.

En la historia chilena –y como parte de una tradición latinoamericana de resistencia a las formas adoptadas por la colonización europea– el lugar social de los niños no es necesariamente uno de subalternidad en el hogar o la escuela. Más bien, es producto de una historia de luchas constantes, en la que los niños han sido, por ejemplo, trabajadores y delincuentes, participantes en formas complejas de organización social autónoma en las que las familias responden a formatos complejos no nucleares, como el afro - matriarcal de la familia brasileña mencionada por Segato (2007); con Estados moldeados por los contextos coloniales, con marcos epistemológicos y éticos en constante tensión –en lo que respecta a las diferencias culturales– con modelos punitivos. Ejemplos de ello son el trabajo infantil y las batallas de la Organización Internacional del Trabajo con las organizaciones de niños trabajadores en Bolivia (Pedraza, 2007); las formas de crianza practicadas por las naciones originarias del altiplano sudamericano (Olivares, 2019), reprobadas por los modelos de justicia occidentales; o las formas de maternidad que permitían a los niños circular fuera del ámbito familiar como forma de protección social y económica, catalogadas como abandono infantil según la lógica tradicional occidental (Milanich, 2001). Hart (2008) reconocerá el problema de las limitaciones culturales de su propio modelo de escalera, distinguiendo entre culturas individualistas y colectivistas.

Esta ausencia de contexto histórico en las propuestas de participación infantil presentadas por UNICEF, y por Hart en particular, habla de una idea de participación esencialmente despolitizada, en

la que no hay conflicto, sino más bien una orquestación idealizada de una ciudadanía individualista a la que se le enseña cómo participar en su comunidad. Lo que esto no reconoce es que los niños son actores políticos, como sostenemos, desde el momento en que se encuentran frente a relaciones de poder en las que deben idear estrategias y tácticas para lograr sus objetivos en un mundo social atravesado por relaciones sociales, ya sean de clase, etnia, generación u otros (Peña; Chavez; Vergara, 2014).

Historia, conflictos y sentidos políticos de la movilización estudiantil

Si bien en Chile la educación universal y obligatoria se instauran en 1920, los procesos de escolarización no fueron automáticos, ya que recién en 1967 pudimos contar con instrucción universal hasta cuarto año de educación básica, siendo Chile pionero en Latinoamérica. Este largo proceso es relevante ya que las vidas infantiles latinoamericanas no se agotaban en la familia o la escuela. La escuela competía con el trabajo, y en la medida que la escuela puede cubrir los gastos secundarios que la educación supone, como por ejemplo la alimentación, la escolarización aumentó (Illanes, 1990). Por ende, es necesario comprender que el contexto histórico latinoamericano implica formas de autonomía disímiles a las infancias de países desarrollados. Un ejemplo de esto es la huelga de los niños en la Fábrica Nacional de Vidrios, en 1925, es un ejemplo de organización infantil, descrita por Rojas Flores (2016) como una protesta por aumento de salarios protagonizada sólo por niños trabajadores, ya que sólo niños trabajaban en este recinto. Otros hitos relevantes de autonomía, en este caso juvenil, del siglo XX fueron la creación de la Federación de Estudiantes Chilenos (FECH) en 1906, donde veremos un diálogo de encuentros y desencuentros entre sujetos universitarios y sujetos populares hasta su momento culminante, la llegada al poder de la “Unidad Popular” en el año 1971, con Salvador Allende a la cabeza.

Durante la dictadura de Pinochet (1973 – 1990), los movimientos estudiantiles fueron protagónicos en la resistencia al régimen, incluyendo a los estudiantes secundarios que también se organizaron. Después de un largo momento que se le llamó de “desafección política juvenil” (Zarzuri, 2010, p. 6), que coincidió con la vuelta a la democracia, el año 2001 se desarrolla el “mochilazo” en protesta por alzas de las tarifas del transporte, con la aparición por primera vez de la ACES (Asamblea coordinadora de estudiantes secundarios) que va a continuar organizada generando el 2006 el Movimiento Pingüino, que consistió en protestas organizadas en todo el país, esta vez articuladas en una demanda política más amplia, el cambio del modelo educacional y que termina con la creación de mesas de trabajo con el gobierno de Bachelet y las posterior derogación de la Ley orgánica de educación (LOCE) que había sido una de las llamadas “leyes de amarre” de Pinochet.

En ese momento comienza un nuevo ciclo de repertorios de protesta y oportunidades políticas, en palabras de Aguilera-Ruiz e Alvarez-Vandeputte (2017), caracterizado por protestas masivas que incluyen a los estudiantes y otros sujetos sociales, con demandas de cambios radicales en el modelo neoliberal que afecta las esferas de los derechos sociales de los chilenos, espacialmente educación, salud y previsión; y que va a tener un segundo momento con las masivas protestas feministas que reclaman desde el 2017 derechos reproductivos para todas las mujeres y fin a la violencia de género en general. Este ciclo culminaría con las protestas del 2019, ya que coinciden en ser masivas y exigir

cambios radicales donde se ponen al centro conceptos como la dignidad, la justicia y el fin de la impunidad en crímenes de lesa humanidad.

Según Aguilera-Ruiz e Alvarez-Vandeputte (2017) los movimientos estudiantiles en Chile se han caracterizado por estar por fuera de los partidos políticos, por ser extremadamente joven, sin antecedentes sindicales y con una práctica muy democrática hacia dentro, promoviendo una atmósfera de espontaneidad, de-centralismo y sincronía, la que ha aumentado los últimos años gracias a las redes sociales. Asimismo, se visibilizan en momentos contextuales particulares de conflicto social.

La escuela como productora de subjetividad política

Desde las perspectivas más tradicionales se supone a la escuela un rol como agente socializador de los individuos. Desde este lugar, la escuela y el resto de los agentes socializadores aparecen como neutrales en el proceso, lo que desde una perspectiva de subjetividades políticas es complejo de asumir. Por el contrario, consideramos que hay en el disciplinamiento escolar un conflicto mismo con la institución educativa ya sea el sistema educativo o la escuela propiamente tal, lo que hace problemático pensar una escuela que proponga una formación ciudadana desde lógicas curriculares. Estamos de acuerdo con los autores que proponen que la escuela es una forma de control social (Álvarez-Uría; Varela, 1991), una forma de reproducción de las arbitrariedades culturales (Bourdieu; Passeron, 1979) pero entendemos también que es posible hacer algo frente a eso, a través de un posicionamiento crítico y emancipado (Freire, 1985) que si bien se ha estudiado más desde el lado de la docencia (Giroux, 1990) esto no excluye formas de resistencia de carácter juvenil e infantil. Como dice Mahmood, siguiendo a Foucault y Butler, “se puede argumentar que el conjunto de capacidades inherentes a un sujeto –es decir, las habilidades que definen sus modos de agencia– no son el residuo de un yo no dominado que existió antes de las operaciones de poder sino que son en sí mismos el producto de esas operaciones” (Mahmood, 2006, p. 17).

En el caso chileno hemos podido apreciar que la escuela cumple el rol de agente político parte de un sistema que los estudiantes como sujetos políticos han enfrentado críticamente en un arco amplio, que va desde problemas cotidianos de la sala a problemas estructurales del país. No obstante, los modelos de socialización política en Chile insisten en pensarse parte de una agenda política impuesta. Por ejemplo, Cumsille y Martínez (2015, p. 430) mencionan:

La socialización política de los jóvenes es clave en la agenda de fortalecimiento de la democracia. Para el funcionamiento saludable de una sociedad democrática, las instituciones sociales como la familia y la escuela deben cultivar ciertas disposiciones claves en las personas, entre las cuales es fundamental participar en la vida cívica.

Para estos autores, la socialización política puede ser definida “como el conjunto de procesos a través de los cuales niños y jóvenes aprenden orientaciones y patrones de comportamiento como ciudadanos y, a la vez, se vuelven conscientes acerca de cómo se distribuye el poder en la sociedad” (Cumsille; Martínez, 2015, p. 430). Consideramos que la definición no es errónea pero sí incompleta. La relación con el contexto socio – histórico y sus conflictos son aspectos que deberían ser tomados

en cuenta, en tanto la escuela es una producción de ese contexto y los estudiantes son sujetos parte de la realidad.

La escuela chilena asumiría ese rol “socializador” en un contexto que no ha estado exento de controversias y paradojas. Ya en el año 1990, justo después de la dictadura de Pinochet, la enseñanza de nuestra historia reciente fue materia de discusión curricular, ya que grupos oficialistas consideraban que enseñar la dictadura militar con el nombre de “dictadura” o hablar de “golpe de estado” era una falta a la verdad histórica (Toledo; Magendzo, 2013). Esto se repite con el rol colonizador del estado de Chile sobre los pueblos originarios, especialmente el caso más actual (pero no único) del llamado “conflicto mapuche”, ya que un currículo “monocultural” como el chileno ha sido parte de los conflictos étnicos que se viven actualmente en el país (Quintriqueo; McGinity, 2009).

Incluso, la discusión sobre la educación cívica en Chile ha sido parte de un contexto político más amplio. En 1912 se establece como asignatura independiente; más tarde, en 1967, es fundada en la asignatura de Ciencias Sociales y vuelve a ser independiente en 1980. Sin embargo, el año 1997, durante la democracia, desaparece como curso y se la define como objetivo transversal en el currículum escolar. Recién en el año 2016 se creó el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales del país. En el año 2018, en el marco de la actualización de las Bases Curriculares, el Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó la creación de la nueva asignatura de Educación Ciudadana para los últimos años de la educación media (Elizalde, 2020). El año 2011 se había discutido este cambio en el parlamento, pero la derecha chilena votó en contra o se abstuvo, con argumentos relacionados con el procedimiento con que se legisló la norma.

Entonces ¿qué pasa en las escuelas de Chile que sus estudiantes han logrado organizarse de esta manera? Esta parte es compleja de comprender, no sólo por la falta de investigación y análisis a la fecha, sino que también por la naturaleza del fenómeno de las subjetividades políticas, que pueden moverse de maneras complejas, concentrarse en fenómenos identitarios fugaces o anti-sistémicos, factores elusivos para el mundo adulto. Ahora consideraremos algunos supuestos para entender la relación de la política estudiantil en un contexto institucional estudiantil caracterizado por tener pocos espacios de participación formal efectiva (los centros de estudiantes y consejos escolares por ejemplo), y un modelo curricular centralizado y rígido como es el chileno.

Una de las hipótesis que podemos manejar es el surgimiento de estos movimientos en los llamados establecimientos emblemáticos de Santiago, instituciones públicas de alta selectividad con tradición política, con liderazgo visible dentro de los establecimientos educacionales del país, lo que puede ser verosímil, pero deja fuera movimientos pequeños o movimientos invisibilizados por estar en territorios periféricos de la ciudad o en otras zonas del país. Una segunda hipótesis es el cambio curricular ocurrido en el año 1993 que cambia el modelo curricular colonial tradicional de la enseñanza del castellano como lengua oficial chilena por un curso orientado a competencias comunicativas y de lenguaje. Esta hipótesis es de las pocas que dan un lugar a la escuela en la formación política de los estudiantes, pero no tenemos evidencia clara de esto. Pero además de las clases dentro del currículo regular, ha habido otras experiencias cercanas a la subjetivación política, como lo fueron los “Torneos Nacionales de Debate” que se organizaron con financiamiento del MINEDUC durante el 2001 al 2006, el año del movimiento “Pingüino”, cuando finaliza abruptamente

su financiamiento. Esta coincidencia, según la revista femenina “Paula” en fecha 25 de septiembre del 2008, pudo haberse relacionado con que muchos de los líderes de ese movimiento se habrían formado en esos debates. Es difícil saber si los debates tuvieron un carácter formativo o si “los pingüinos” lucieron competencias ya adquiridas, ya que no hay material académico sobre esos años específicos. Los debates aún se realizan al alero de algunas universidades, sin financiamiento estatal.

Metodología

Trabajamos durante poco más de un semestre con adolescentes de 13 y 14 años en tres escuelas de voluntariado². Dos de los establecimientos son públicos, mientras que uno de ellos es una institución privada subvencionada. Los tres están en barrios de clase media baja de la Región Metropolitana. El diseño se basa en una perspectiva de Investigación Acción Participativa (PAR). La PAR es “el proceso que incluye simultáneamente la educación de adultos, la investigación científica y la acción política y considera el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y prácticas como fuentes de conocimiento” (Fals Borda, 1987, p. 67) al tiempo que construye nuevas fórmulas. Los principios de PAR son habituales en educación, especialmente en el ámbito curricular, desde que Carr y Kemmis los actualizaron en 1988. Parte de este equipo ya había trabajado en PAR con niños en las escuelas, utilizando el concepto de “inmersión progresiva” de Guber (2004), donde realizamos el avance y planificación de la investigación de la mano de la comunidad escolar, con los niños como protagonistas. El proceso se llevó a cabo con una perspectiva cuasi etnográfica que involucra los supuestos y técnicas de la etnografía clásica en un tiempo más limitado (Iñiguez, 2004), permitiendo a la investigadora y su equipo tomar notas, tener conversaciones, revisar documentos e imágenes que permitan una mejor comprensión del proceso participativo de niños y niñas en una escuela en el marco del cambio constitucional. Debido a la pandemia de COVID-19 y las cuarentenas, toda la investigación se planificó y realizó en línea a través de Zoom.

Etapas del proceso

Primero se hicieron las definiciones con las comunidades educativas, donde se definió al “par colaborador” del colegio, que es el contacto directo con el investigador. Posteriormente se trabajó con esta persona en el primer diseño del proceso con la consecuente revisión del mismo a través de la consulta a los estudiantes que podría ser a través de un órgano consultivo definido conjuntamente para esto y que podrá seguir funcionando durante el proceso. Este artículo es resultado del análisis de esta parte, donde trabajamos con los niños la importancia de su participación. La tercera parte es el diseño de actividades donde propusimos modelos que priorizan la participación de los niños en todas las etapas del proceso, generando un calendario de trabajo. Este diseño se hará en conjunto con las escuelas y mantendrá los principios rectores para la “participación significativa” de niños y niñas que recomienda el Consejo de la Infancia (2016, p. 23): es decir, que sea (i) relevante, (ii) apropiada y (iii) sujeto a rendición de cuentas. Finalmente, los resultados fueron difundidos a través

² Agradecemos a las tres escuelas que abrieron sus puertas, a sus directoras, a los docentes monitores y especialmente a los niños y niñas participantes.

de material editado especialmente a las oficinas de la niñez de las comunas y territorios, la Defensoría de la Niñez, la Subsecretaría de la Niñez y los medios de comunicación.

Elegimos 3 establecimientos de Santiago pertenecientes a las comunas en el primer tercio regional de votación por el “Aprobación” en el plebiscito de ingreso a la nueva Constitución realizado el 25 de octubre de 2020. El colegio 1 es un colegio secundario municipal de alto rendimiento pero en un barrio de alta vulnerabilidad social. Sabíamos que esta escuela tenía un centro y un consejo estudiantil activos. El director propuso que trabajemos con los 16 concejales elegidos por sus pares. Querían que trabajáramos en la elección de temas relevantes y luego compilaríamos algunas propuestas para la Constitución.

La escuela 2 está en un barrio industrial periférico, con malos resultados en las pruebas estandarizadas. También es una escuela secundaria municipal, lo más parecido a la idea de «educación pública» en Chile. Los profesores necesitaban ser más explícitos acerca de los objetivos. Uno de los profesores dijo: “Me gustaría que pudieran pensar en la participación más allá de la organización de la excursión escolar”. Acordaron trabajar durante la clase de Orientación. Esta asignatura supone un proceso de formación integral del estudiante, promoviendo su desarrollo personal, afectivo y social con la participación como uno de sus principales objetivos. Este artículo analiza una sesión con el grupo de 8vo grado de la Escuela 2. Fueron 15 adolescentes entre 13 y 14 años. La Escuela 3 está en un antiguo barrio industrial más cercano al centro de Santiago. Es un colegio privado subvencionado, parte de una fundación privada.

Analizamos los datos mediante análisis crítico del discurso (CDA). El ACD, como menciona Fairclough (1989), es un análisis cruzado de conceptos teóricos que permite comprender mejor cómo las prácticas discursivas son prácticas sociales que pueden reproducir o transformar el orden dominante. Aunque tomamos algunos elementos fundamentales del análisis de la conversación como reacciones y turnos de conversación, siempre estamos interesados en conectar con las macroestructuras (instituciones o formas sociales) más que con los aspectos microestructurales de la conversación (Fairclough, 1989).

Las sesiones fueron en la plataforma online Zoom debido a la emergencia sanitaria provocada por la pandemia SARS-Covid 2, y los niños se expresaron de forma oral mediante micrófonos, pero también por escrito utilizando el chat. El comité de ética de la Universidad Diego Portales aprobó este estudio. Los niños y sus padres acordaron su participación y el uso de sus opiniones en estudios académicos, documentos públicos y documentos de trabajo de los convencionales de los distritos a los que pertenecen las escuelas.

Descripción de los resultados

El conflicto como parte de las subjetividades políticas

Analizaremos una sesión con el grupo de 8º grado de la escuela 2³. Son adolescentes de entre 13 y 14 años. Es la segunda sesión de intervención y el objetivo es tratar el tema de la participación

³ Sesión grupal realizada el 19 de mayo de 2021.

de los niños. La sesión es por la plataforma online Zoom y para ello los niños se expresan oralmente por el micrófono, pero también usan la escritura por el chat. Ese día se propone conversar acerca de si ellos sienten que sus opiniones son escuchadas y valoradas. La sesión nos parece relevante porque muestra a pequeña escala una discusión que es relevante en Chile y nos atrevemos a decir, en otras partes del mundo, en tanto se contraponen posiciones acerca de la vida de grupos sociales, en este caso las mujeres, mostrando argumentos conocidos en un conflicto entre partes que también es común. Dividiremos la sesión en tres partes.

Parte 1: la importancia de opinar y participar

En estos primeros minutos los estudiantes conversan acerca del valor de sus opiniones en el mundo adulto. Algunos consideran que sí son escuchados, otros dicen que no. Cuando ahondan en eso comentan que las opiniones dependen de a quién se dirijan, por ejemplo, Angela dice "... solo sé que no se puede hablar de política con mi abuela, pero con mi abuelo y mi padrastro sí se puede hablar y se lo toman bien".

La discusión se concentra en la diferencia generacional. Por ejemplo, Katy afirma que no es fácil que su opinión sea aceptada por los adultos "porque si una persona pequeña, (es) un niño, y quiere opinar sobre un tema más de adulto lo van a acallar con la excusa de que no sabes, que estás muy pequeño para saber, o cosas así". Esto dio lugar al siguiente intercambio:

Luego Claudia dice "yo digo que sí me dicen eso [lo que dijo Katy], pero luego cuando yo no sé algo y no opino, después mi mamá, alguien más adulto que sepa me lo explica y entiendo".

Susan dice "a veces me siento excluida como la Katy pero a veces me siento bien porque muchas veces tú puedes explicarle un tema al adulto, porque muchas veces puede pasar que tú sabes más que él".

Katy responde "es que depende de la persona, algunas a veces se lo pueden tomar como una falta de respeto o lo puede tomar muy bien y te puede felicitar, o sea, depende de la persona".

Hasta acá los niños muestran la capacidad de reconocer los contextos particulares que son planteados por los adultos que los rodean, logrando además hacer distinciones entre estos. Es relevante como uno de ellos se muestra abierto a negociar con los adultos sus opiniones, hay una búsqueda de la verdad en el hecho de opinar, pero rápidamente la conversación es llevada a demostrar que la razón no es un asunto exclusivo de los adultos, sino que debe entenderse también contextualmente, como explica Susan a través del micrófono:

Yo [converso con] a mi abuela cuando salimos al centro [de Santiago]. Alguien podía insultar a una persona de otro país y yo me colocaba a hablar con mi abuela sobre eso y terminaba explicándole yo muchas cosas a ella, o también de la comunidad LGTB [...] también le explico muchas cosas porque los abuelos se pueden tomar las cosas, así como no de la época, como muy eufórico [sic].

Susan, le está respondiendo a un compañero que le dice que él les explica los videojuegos a sus abuelos, profundizando en temas más controversiales para la sociedad chilena como el aumento de las tasas de inmigración y la mayor aceptación de los derechos de las diversidades sexuales,

temas que la pueden poner en un lugar de conflicto generacional con su abuela. Los niños logran mostrarse competentes en sus saberes, se reconocen como capaces y ven en el adulto una falta de conocimientos factuales y también emocionales. De ahí que sí sea importante que ellos puedan opinar y que reconozcan que esto no sea siempre aceptable por el mundo adulto.

Parte 2: La opinión conflictiva

Avanzada la sesión aparece en el chat Bastián, varón, anunciando que llega tarde. En medio de la discusión sobre la relación con el mundo adulto, dice “la otra vez un viejo pensó que le iba a robar”. Es ignorado por el resto que está entusiasmado hablando de sus conversaciones con los adultos de sus familias. En ese momento la facilitadora pregunta sobre qué temas consideran ellos que no se pueden meter. Bastián escribe en el chat “O los comentarios feministas”. Es ignorado por el grupo, pero insiste: “Feminasi” (sic). Es corregido por sus compañeras y la profesora que está presente, que le explican que no existen las feminazis, que esta palabra se usa como ofensa a las feministas. Bastián decide continuar corrigiendo su ortografía: “feminazi suena mejor?”.

En este momento comienza un conflicto dirigido por Bastián, donde el centro de la discusión es que matan a más hombres que mujeres. Se unen a Bastián otros compañeros hombres, que dan cifras demostrando que los hombres mueren más. Una compañera, Angela le explica de manera elocuente lo que implica la lucha feminista contra la violencia de género:

Sobre el comentario de Diego [varón parte de la discusión] que decía por qué existe el movimiento feminista si matan más hombres que mujeres, y ahí está la diferencia en que existe la violencia de género, que [significa] que a un hombre no lo van a matar por ser hombre. A las mujeres, por eso creo [que existe] también el término femicidio... cuando la mata el hermano, el padre, la ex pareja, pretendientes. Hay hombres, por muy extremo que suene, hay hombres que matan a las mujeres porque los rechazan, porque se declaran y [las mujeres] les dicen que “no, no quiero nada contigo” y las matan, y por eso existe el término, también las mujeres que son asesinadas por sus esposos, sus padres, sus tíos, las violan, las agreden y todo eso se llama violencia de género por una razón. A los hombres los matan, pero ya en un robo, cuando van por la calle, les quitan el celular, cosas así [...] Son muy pocos los casos, muy escasos, los casos donde matan a un hombre y lo violan, porque sí ha pasado, no lo niego, [pero] pasa mucho menos que a una mujer, a una mujer nunca falta cuando la agreden sexualmente, luego la asesinan o la golpean de cualquier modo.

Bastián le contesta por el chat “esos son viejos verdes” (uso chileno para referirse a hombres mayores que seducen mujeres jóvenes) y luego da una serie de ejemplos por la misma vía donde trata de demostrar que puede haber mujeres que maten a hombres y que, según el argumento de Angela los hombres no podrían defenderse si los asalta una mujer. En este minuto se le han unido más compañeros hombres apoyando a través del símbolo “x2” hasta llegar a “x4” (multiplicado por cuatro). Las mujeres adultas (la profesora y la facilitadora) le explican con argumentos parecidos a los de Angela que hay diferencias de poder entre los hombres y las mujeres, a lo que él responde que ojalá hubiese un profesor hombre presente ahora.

Es llamativo cómo se reproduce en este breve momento una discusión sobre diferencias de género que es posible de escuchar en ambientes adultos. Bastián se empeña en generar un

conflicto sin resolución donde se dan elementos claves de una puesta de escena propia de las masculinidades, por ejemplo, plantear el conflicto de género como un problema en contra de los hombres y su masculinidad. El problema entonces no es que maten a las mujeres, sino que no todos los hombres lo hacen (Segato, 2003). Es como si las feministas hicieran acusaciones a los hombres por el hecho de ser hombres, pero también, se escenifica el miedo a la pérdida del lugar dominante, y es por ello que es tan común, como aquí ocurre, que el grupo de hombres se defiende uniéndose. Lo relevante acá diría Segato (2003) que es una señal de masculinidad que suele ser amenazante para las mujeres, pero también para los varones que no se unen. No es sólo un enfrentamiento con las mujeres sino que es una forma de reforzar grupalmente la masculinidad que siempre vive bajo amenaza. Finalmente, después de una larga disputa sobre género Bastián escribe en el chat “Viva Pinochet”.

Se hace evidente que Bastián relaciona su disputa contra las feministas con el modelo autoritario del dictador Pinochet. Si bien es ignorado por el grupo, la facilitadora trata de pedirles que tengan una actitud de escucha, de respeto y le pide a Bastián que se quede después del cierre para conversar. Angela sigue dando argumentos, esta vez contra la desinformación. Agrega un argumento nuevo:

Ellos [los hombres] sacan temas de violencia hacia los hombres cuando una justo está hablando de feminismo. Puedo asegurar que ninguno de aquí nunca ha mostrado interés por estos temas, nunca han hecho nada para cambiarlos, para informar a la gente... nunca lo han hecho y lo tocan justo [remarca “justo”] cuando uno está hablando de feminismo.

Angela trae un tema importante. Si Bastián trae el contexto político mencionando a Pinochet, Angela lo trae diciéndole que la política se hace militando, siendo parte de los movimientos, expresándose en representación de otro. Después de esto Bastián pide hablar por el micrófono, pero ya es tarde y las adultas deben cerrar la sesión. Bastián insiste con otra posición: “La Angela casi me pega...” Otro niño varón dice “la Angela se enoja altiro”. Bastián, directo a la profesora dice: “sí, es verdad ¿ve profe?, y uno aquí da una opinión no más”.

Parte 3: Resolución sin cierre, nueva escena afectiva

Después de estos intensos 20 minutos de discusión los niños están cansados. Las adultas también.

Surgen tres salidas a la discusión. La primera es la que propone Diego, que pide que la próxima vez que se discuta el tema esté presente un profesor hombre. Nuestro asistente de investigación, varón, que según el rol que habíamos definido previamente como equipo se ha dedicado a tomar notas pero que se ha sentido interpelado, en ese momento opina en favor de la igualdad de género y el respeto por el feminismo.

La segunda propuesta es la de Bastián quién había iniciado la discusión, que pasa por dirigirse directo a la docente para remarcarle la actitud de sus compañeras feministas como agresiva y poco respetuosa con sus opiniones.

La última opción es la que propone, después de que el asistente interviene, nuevamente Diego le pide a la profesora que no vuelvan a tocar estos temas en la clase de Orientación, que siempre que se tocan terminan discutiendo. La docente le contesta que las cosas que no le gustan “no se pueden barrer debajo de una alfombra”. Luego les insiste en que, si alguien se sintió mal, la responsabilidad es de las palabras que eligieron usar, los *stickers* que usaron en el chat, y que cada uno tiene que hacerse responsable de eso. Termina diciendo:

[...] que las personas no digan que el resto tuvo la culpa, no, cada uno sabe lo que hizo, qué dijo, cómo lo dijo, y desde ahí uno tiene que hacerse responsable [...] y no porque cause problemas vamos a sacar el tema, todo lo contrario, tenemos que aclararlo bien para que después sepamos qué es lo estamos hablando.

El tiempo de la clase está más que sobrepasado ya, así que la conversación se cierra.

Discusión

La discusión es extremadamente rica en significados y en modalidades discursivas, pero para nosotras es de especial interés cómo la política se despliega en el acto, se encarna en los niños que discuten, que presentan un tema de su interés asumido como controversial y que da pie a una discusión de carácter antagonica. Podemos ver que la política se despliega como tema controversial que implica acuerdos y desacuerdos, pero también tiene aspectos performáticos que se dan de manera patente. Se trataría de un antagonismo de contradicción, como dicen Laclau y Mouffe (2004) citando a Colleti (1975), es decir, no se trata de A contra B sino de A enfrentado a -A. Es por ello que la niña le dice a Abraham, *si esto te importa, movilízate, transforma tu argumento en algo positivo y no un simple ataque a nuestra posición*.

En el caso de las niñas que defienden la posición feminista, lo político es performático en tanto requiere una movilización: se debe discutir y argumentar, pero se debe ser parte de un mundo colectivo y hacer cosas en relación a eso. Esto es bastante trascendental cuando pensamos la política estudiantil chilena, que como vimos se caracteriza por ser un “movimiento” social y donde una de sus características, es la democratización radical de las bases (Aguilera, 2016), donde la representación es consultada y votada constantemente entre los y las miembros del colectivo. Pero, por otro lado, los niños performan una posición política en el acto mismo de la discusión: se unen en retóricas conocidas como el empate de víctimas para minimizar la posición del adversario, amenazas veladas en un tono de chiste con la figura de Pinochet y la crítica leída como ataque personal donde la victimización surge como estrategia. Las dos últimas formas retóricas dejan a los hechos de lado y apelan al otro de manera emocional a través del miedo, ya sea el propio o el que se puede infundir al antagonista.

Es como si la simple opinión de la niña generara en Bastián. el temor de perder lo que lo identifica como hombre, e incluso antes de que esto ocurra se entromete en la discusión poniendo una bandera en el territorio que las niñas pretenderían aniquilar. Los otros compañeros escuchan esta llamada y algunos se unen, unos de manera manifiesta, otros con un simple “x1”, multiplicando el poder. El esencialismo de los argumentos que tiende a borrar lo no binario, así como del acto

político de mencionar a Pinochet son formas de violencia moral (Segato, 2003) parte del conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre para garantizar el mantenimiento de los estatus relativos en términos de género, hay un signo de peligro que se enciende y donde les tocaría a las niñas –como mujeres, nuevamente– asumir y sobrellevar en sumisión.

El rol de la docente acá es el rol docente por antonomasia: sacar una conclusión, una enseñanza objetiva, en este caso, el llamado a hacerse responsables de sus dichos y de sus actos. Si bien la profesora toma posición en algunos momentos y logra cerrar la discusión, en donde los estudiantes terminan despidiéndose con tranquilidad, nos preguntamos cómo sería si frente al mismo panorama la docente propusiera un análisis de lo que pasó, una mirada de carácter más amplio que diera lugar a una nueva discusión sobre qué pasa cuando ellos opinan, qué emociones surgen, qué miedos aparecen y qué fines tienen ellos. En otras palabras, la subjetividad política, más en el contexto constituyente que pretende salir de un modelo autoritario, es una pregunta sobre el cómo hacemos las cosas, cómo se democratiza una sociedad y qué entendemos por democracia.

Volvemos a nuestra pregunta inicial sobre el rol de la escuela en la subjetividad política ¿es posible que la escuela sea un espacio de desarrollo político no en un sentido simplemente disciplinante? Consideramos que sí, en la medida que acepte que la participación política es conflictiva, en palabras de Mouffe (2014, p 34), se asumen que la vida política es parte de la vida social, es plural y por ello llena de antagonismo. La propuesta del paso del antagonismo al agonismo que propone la misma autora podría ser una perspectiva relevante pedagógicamente, es decir, pensar propuestas de trabajo que no solo contrapongan posiciones, sino que releven el valor del pluralismo y de la posibilidad del bien común. Con niños y jóvenes, además, es importante definir qué es discutible y qué no. Perspectivas parecidas se han desarrollado ya en Latinoamérica, modelos de acción pedagógica/política como la del colombiano Fals Borda (1967), del chileno Hugo Zemelman (1989) y del brasileño Paulo Freire (1985) lograron ver la importancia de reconocer el valor de las diferencias y la importancia de los acuerdos contingentes a las problemáticas que los agentes políticos planteaban. Los tres proyectos han sido proyectos históricos que ponen en valor los saberes comunitarios para definir el futuro. De hecho, en el caso de Zemelman, es un autor que logró comprender el carácter inacabado de lo social que plantea Laclau, pero en vez de la visión negativa de carácter lacaniano de una falta o punto ciego, Zemelman propone más bien un excedente social, por lo tanto, la idea de la alternativa y la utopía siempre están presentes. Ambas visiones de lo conflictivo inherente a la sociedad son relevantes para pensar la política en la escuela, ya que se trata finalmente de pensar la forma de trabajar sobre eso, buscando como finalidad lógicas agonísticas, en el sentido que Mouffe (2014) propone, es decir, de existencia de la pluralidad desde una posición que permita el reconocimiento legítimo del otro.

Esta posición conceptual respecto a lo político podría llevarnos a la conclusión que lo que se requiere para la socialización política es una instancia más cercana a los debates donde los estudiantes se encuentran defendiendo posiciones antagónicas. En Chile esto se realizó en un número acotado de colegios públicos y privados por varios años, como vimos con anterioridad. ¿Son los debates una mejor instancia que las clases de ciudadanía? Es posible que sí en tanto suponen un rol contingente y activo de los participantes. No obstante, los debates como los conocemos ponen relevancia en el objetivo de la competencia más que en la co-construcción de perspectivas comunes.

Llegamos a otro nudo relevante: ¿toleramos los adultos el conflicto con relación a la vida social de los niños? Los modelos de psicología infantil tradicional ponen a los conflictos del lado de lo patológico. Los discursos sobre infancia asumen niños irracionales que deben volverse racionales y en la racionalidad pocas veces hay lugar para el conflicto. Cuando alguien dice “Viva Pinochet” en una discusión es muy posible que sospeche el valor que tienen esta frase para inducir al miedo. La competencia retórica del hablante es evidente, por lo tanto, no se trata de enseñar sólo qué decir, sino que se trata también de replantear el conflicto social de manera que sea constructivo, que tenga objetivos. Plantear una estrategia educacional basada en la transformación del conflicto antagonista al agonista –dicho en palabras simples– implicaría asumir un rol adulto que propone alternativas o estrategias de acuerdo y también asumir una perspectiva donde el conflicto florezca y no se ahogue. Para el mundo adulto y para la institución escolar esto implica una visión de la infancia que debe alejarse de las lógicas racionalistas y/o positivistas que asumen que hay solo una forma de resolver los conflictos o una única respuesta correcta.

Conclusiones: Subjetividades políticas de los estudiantes y rol del adulto

¿Insistimos en clases de ciudadanía o insistimos en un modelo de objetivos transversales? Consideramos que la discusión sobre cómo nos transformamos en sujetos políticos no es solamente un asunto curricular, en el sentido clásico al menos. A partir de este trabajo, es posible para nosotras dar cuenta de la relevancia de la performatividad política de los niños. Como sujetos políticos enfrentan puntos de vista y proponen formas de mejora, siendo más que actores que se desempeñan de manera gradual según sus edades o los espacios que los adultos les dejan. No necesariamente saben cómo hacerlo y es posible que ahí los adultos tengamos más que decir mostrando y discutiendo los mecanismos de discusión pública. Es por ello que la escuela debe asumir su rol público. Lo público de la educación está en el proyecto común de sociedad y también en el rol que les cabe a los sujetos que la conforman en este proyecto, y los niños en tal sentido no están formándose en un laboratorio para un futuro imaginario, sino que están inmersos en un campo público que requiere de su participación política como sujetos que constituyen una realidad social.

De ahí que propondríamos que si se hacen cursos de ciudadanía estos sean en relación a temas contextuales relevantes. La urgencia sobre el tema de la violencia de género que tan clara tienen algunas niñas es un tema de altísima relevancia dado que puede cambiar la vida de millones de personas. La ciudadanía no debería ser el simple ejercicio de un voto o el ejercicio de la nacionalidad en un mundo donde esto está en crisis, sino que debe ser el protagonismo decisonal de los sujetos que habitan un territorio. Animarse a discutir en espacios protegidos, llegar a conclusiones comunes sobre lo hecho más que necesariamente a acuerdos comunes podría ser un camino previo para comprender cómo ocurre la democracia y cómo somos parte de ella.

Nuestro breve estudio tiene muchas limitaciones. El trabajar por zoom y no cara a cara pudo ser detonante del conflicto que presenciamos. Además, hay pocos elementos empíricos aún que nos permitan conocer más de las subjetividades políticas. Esperamos seguir en esta pregunta ya sea directamente en el campo de lo político y la infancia como en otras áreas afines.

Hay un punto de fuga en la política de los niños y de los jóvenes y es que no ocurre con nosotros los adultos. Ocurre en otro lado y a veces en contra nuestra. La escuela debe comprender y respetar esto si no quiere transformarse en una gestora de ciudadanos que participan si no en ciudadanos que crean sociedades y nuevas utopías.

Como dijo Mouffe (2014), la política y la democracia no son posibles sin conflicto. La comunidad de estudiantes es un cuerpo político con movimientos internos que los hacen identificarse como individuos diferentes, pero al mismo tiempo como antagonistas. Trabajar con esa comunidad puede ser un desafío, pero también un modelo de participación profunda. Aquí asistimos a un debate inesperado, con posiciones generadas por identidades más que posiciones preparadas de antemano, donde se producían afectos. Cuidar estas relaciones puede ser un buen rol para los adultos que estamos alrededor.

Referencias

AMNISTÍA INTERNACIONAL. *Informe Ojos sobre Chile. Responsabilidad de mando y violencia policial durante el estallido social*. 2020. <https://www.amnesty.org/es/latest/research/2020/10/eyes-on-chile-police-violence-at-protests/>

AGUILERA, Oscar. *Movidas, movilizaciones, movimientos*. Santiago: Ril, 2016.

AGUILERA-RUIZ, Oscar; ALVAREZ-VANDEPUTTE, Javier. El ciclo de movilización en Chile 2005-2012: Fundamentos y proyecciones de una politización. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n. 29, p. 5-32, 2017. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2015.n29-01>

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. (Genealogía del Poder, 20).

BOLTANSKI, Luc. *On critique*. Sociology of emancipation. London: Polity Press, 2013. (Original work published in 2011).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La Reproducción*. Barcelona: Laia, 1979.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. México: Martínez Roca, 1988.

CUMSILLE, Patricio; MARTÍNEZ, María. La escuela como contexto de socialización política: Influencias colectivas e individuales. In: COX, Cristián; CASTILLO, Juan Carlos (Eds.). *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, Experiencias y Aprendizajes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015. p. 431-457.

ELIZALDE, Paula. Ayer: Educación cívica, hoy: Formación ciudadana. *Educar. La Revista del Profesor Chileno*, n. 238, año 24, 2020. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-238/ayer-educacion-civica-hoy-formacion-ciudadana/>

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.

FALS BORDA, Oscar. *Subversion and Social Change in Colombia*. Tradução de J. D. Skiles. Nueva York: Columbia University Press, 1967.

FALS BORDA, Oscar. *Investigación Participativa Instituto del Hombre*. Bogotá: La Banda Oriental, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1985.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México: Paidós, 1990.

GUBER, Roxana. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

HART, Roger. Children's Participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, n. 4, p. 1-39, 1992. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

HART, Roger. Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In: REID, Alan, JENSEN, Bjarne Bruun, NIKEL, Jutta, SIMOVSKA, Venka (Eds) *Participation and Learning*. Nueva York: Springer, 2008. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6_2.

ILLANES, María. *Ausente, señorita: El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1890/1990: (hacia una historia social del siglo XX en Chile)*. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. 1990.

IÑIGUEZ, Lupicinio. *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC, 2003.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

MAHMOOD, Saba. Secularism, Hermeneutics, and Empire: The Politics of Islamic Reformation. *Public Culture*, v. 18, n. 2, p. 323–347, 2006. <https://doi.org/10.1215/08992363-2006-006>

MILANICH, Nara. Los hijos de la providencia: El abandono como circulación en el Chile decimonónico. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, n. 5, p. 79-100, 2001. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/307>

MOUFFE, Chantal. *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Tradução de S. Laclau, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

OLIVARES, Bárbara. El Caso de Gabriela Blas, la "Pastora Aymara" Condenada y Perdonada. *Atenea (Concepción)*, n. 519, p. 31-47, 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622019000100031>

PEDRAZA, Zandra. El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Revista Nomadas*, n. 26, p. 80-90, 2007. <https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article?id=297>

PEÑA, Mónica; CHAVEZ, Paulina; VERGARA, Ana. Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, v. 17, n. 2, p. 291-300, 2014. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70342712010>

PUNCH, Samantha. Negotiating Autonomy: Childhoods in Rural Bolivia. In: ALANEN, Leena; MAYALL, Berry (Eds.). *Conceptualising Child-Adult Relations*. London: Routledge Falmer, 2001. p. 23-26.

QUINTRIQUEO, Segundo; MCGINITY, Margaret. Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la ix región de la araucanía. *Estud. Pedagóg.*, v. 35, n. 2, p. 173-188, 2009. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>

RABY, Rebecca. Children's participation as neo-liberal governance? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 35, n. 1, p. 77-89, 2014. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.739468>

ROJAS FLORES, Jorge. Niños en huelga. El caso de la Fábrica Nacional de Vidrios. Chile, 1925. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, v. 1, n. 8, 2016. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n8a02>

SEGATO, Rita. *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2003.

SEGATO, Rita. *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

TOLEDO, María; MAGENDZO, Abraham. Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana – Santiago, Chile. *Psyche*, v. 22, n. 2, p. 147-160, 2013.

<http://dx.doi.org/10.7764/psyche.22.2.585>

VELÁZQUEZ, Hugo Francisco. El sujeto político: primacía del conflicto y de lo colectivo. *Versiones. Revista de Filosofía*, n. 8, p. 84-115, 2016. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/25770>

ZARZURI, Raúl. Tensiones y desafíos en la participación política juvenil en Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 15, n. 50, p. 103-115, 2010. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27915750008>

ZEMELMAN, Hugo. *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI, 1989.

MÓNICA ALEJANDRA PEÑA OCHOA

Doutora em Educação, Pontifícia Universidad Católica de Santiago de Chile (PUC Chile); professora associada, Facultad de Psicología UDP – Universidad Diego Portales (UDP), Santiago de Chile.

APOYO/FINANCIAMIENTO

Fondo para académicas Universidad Diego Portales (UDP).

DISPONIBILIDAD DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

Los datos se facilitarán si así se solicita.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

OCHOA, Mónica Alejandra Peña. Niños y niñas como sujetos políticos en la escuela, un caso de participación y conflicto en el marco del proceso constituyente chileno. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e87822, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87822>

Este artículo fue revisado por Nicolás Schongut-Grollmus. Luego de ser diagramado, fue sometido a la validación del autor(es) antes de su publicación.

Recibido: 19/10/2022

Aprobado: 10/01/2024