



Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

No somos el futuro, somos el presente. Política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar

Año
2013

Autor
Hernández, Andrés E.

Director
Míguez, Daniel

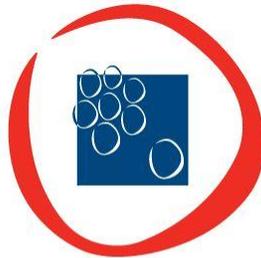
Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Hernández, A. E. (2013). *No somos el futuro, somos el presente. Política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
VILLA MARIA**

Instituto Académico Pedagógico
de Ciencias Sociales

Licenciatura en Sociología

Trabajo final de grado:

“No somos el futuro, somos el presente”
–política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar–

Director: Dr. Daniel Míguez

Autor: Andrés E. Hernández, Legajo: 8914

Abril de 2013

Como tal, la ley no sólo ha sido impuesta *sobre* los hombres desde arriba: también ha sido un medio dentro del cual se han dirimido otros conflictos sociales.

E.P. Thompson, *Los orígenes de la ley negra*.

Para esta sensibilidad tiene que resultar insoportable la eliminación de las cuestiones prácticas del espacio público despolitizado. Pero de todo ello sólo puede resultar una fuerza política si esa sensibilización afecta a algún problema sistémico insoluble. Y a mi entender en el futuro puede plantearse un tal problema.

J. Habermas, *Ciencia y técnica como «ideología»*.

Índice

| | |
|--|-----|
| Índice | 3 |
| Agradecimientos | 5 |
| Introducción . Consideraciones generales | 6 |
| Breve introducción a los problemas centrales..... | 6 |
| <i>Jóvenes (y no tan jóvenes)</i> | 6 |
| <i>Jóvenes estudiantes</i> | 7 |
| <i>Jóvenes estudiantes descontentos -Paredes electrificadas y la 8113-</i> | 9 |
| Consideraciones teóricas | 10 |
| Estrategia de abordaje y estructura del texto..... | 22 |
| Aspectos metodológicos | 24 |
| Capítulo 1. Colegios tomados: movilización y acción colectiva | 26 |
| 1. Periodización | 26 |
| 2. Antecedentes y participación..... | 30 |
| 3. Los estudiantes se movilizan -acción colectiva y creación de marcos para la acción- | 33 |
| Por solidaridad | 38 |
| Por el edificio..... | 45 |
| 4. Otros actores..... | 54 |
| 5. Una tragedia anunciada | 63 |
| Capítulo 2. La autoridad revisada –sociabilidad y conflicto en el espacio escolar tomado– | 71 |
| 1. La toma como apertura de una brecha temporal y espacial | 71 |
| 2. De profes y amigos: formas de interacción al interior del espacio escolar tomado..... | 73 |
| 3. Resistencia y adaptación: docentes y directivos frente a la situación de toma (algunas variantes)..... | 75 |
| <i>Con la autoridad en el bolsillo (el Colegio)</i> | 75 |
| <i>De la autoridad y su transferencia (el Instituto)</i> | 79 |
| <i>Los límites de la autoridad (el Ipem)</i> | 87 |
| 4. Acerca de la toma como un hecho educativo | 92 |
| Capítulo 3. Del uso de la fuerza y las formas de resolución de conflictos en el espacio escolar | 97 |
| 1. Usos de la fuerza y del diálogo..... | 98 |
| 2. Zurdos y fachos | 106 |

| | |
|---|-----|
| 3. Los usos políticos de la emoción | 110 |
| 4. El <i>uso de la fuerza</i> en los márgenes | 114 |
| Notas finales. Hacia una sociología del espacio escolar tomado | 121 |
| Bibliografía de referencia | 124 |

Agradecimientos

Descubrir el carácter social de la cosa es el resultado de una búsqueda permanente e implacable, que no puede darse el lujo de detener su marcha de un modo caprichoso. Las finas hebras que integran el tejido social no suelen aparecerse de manera evidente, y es por ello que cualquier elemento debe ser sopesado en un trabajo minucioso de desvelamiento de los múltiples condicionamientos que allí tienen lugar. Si el presente trabajo atesora alguna virtud, ello se debe a todas aquellas personas que –a veces sin saberlo– de un modo u otro han contribuido en este largo camino que, según parece, jamás terminará. Respecto de los yerros y debilidades, esos sí son todos míos.

Hoy golpeo tímidamente las puertas de la sociología, y entonces creo completamente necesario agradecer a quienes hicieron posible que hoy esté donde estoy. Agradecer a la “pili”, cuna de la humilde aventura por refundar la sociología en nuestros pagos. Y en ella, a todos los que por allí pasaron, docentes y no docentes, en especial a Mirta. Y claro, a la *banda* que allí nació y que recién comienza a levantar vuelo, en distintas direcciones quizás, pero enarbolando las mismas banderas. También quiero agradecer especialmente a todos aquellos que confiaron en mí y me contaron sus historias, llenas de duda, aprendizajes, lamentos, sueños y esperanzas en torno al *estudiantazo*.

No puedo dejar pasar la oportunidad de agradecer y reconocer la deuda que mantengo con Daniel Míguez, a quien admiro y que hasta hace poco era tan sólo una cita obligada. Hoy, en cambio, un verdadero profesor de sociología que encima de todo eso también combate distancias.

Gracias a mi numerosa familia, la de sangre y esa otra por adopción. Gracias a Ezio y Daniel, bajo cuyas sombras empecé a jugar a ser sociólogo. A la flia diquechiquense, cuyos rayitos de sol ahora se sienten tan cercanos. A la flor, quien me acompaña todos los días y a quien deseo acompañar en este viaje que recién comienza.

Y gracias a mis viejos, a ellos les debo todo lo que soy.

Introducción

Consideraciones generales

Breve introducción a los problemas centrales

Jóvenes (y no tan jóvenes)

En los últimos años la *juventud* parece haber pasado a ocupar un lugar central en varios sentidos. Toda vez que se habla del mercado laboral y la desocupación, el problema de la delincuencia y la inseguridad, las distintas formas de violencia, el consumo de drogas y alcohol, las deudas en materia de educación media y superior, aquellos problemas que giran en torno a la salud reproductiva, y en especial la política en su sentido amplio, la *juventud* aparece como una dimensión siempre implicada, necesaria y de importancia creciente. Se observa entonces cómo aquello que en otros tiempos (y para otros investigadores) sólo habría significado un recorte etario, redirige los esfuerzos de algunos académicos a modo de piedra angular para el desarrollo de nuevas disciplinas. Es interesante recalcar que en los últimos diez años la cantidad porcentual de jóvenes entre 15 y 29 años ha descendido en términos absolutos¹. Sin embargo, la tendencia al envejecimiento de la población parece ser opacada por aquellos discursos que ponen a *la juventud en el centro de la escena*. ¿Cuánto ha avanzado en nuestro país la discusión y el debate público sobre la “tercera” y “cuarta” edad? ¿Qué fue de las distintas disciplinas sociales que abordan estas cuestiones y qué lugar ocupan hoy? La falta de respuestas inmediatas y contundentes para estas interrogantes es lo que ilumina la sobrevaloración del *tesoro de la juventud*, el cual aparece en tanto responsable de muchos de nuestros males, y depositario a la vez de nuestras mayores esperanzas como sociedad. Se trata de un fenómeno cultural de gran escala, a partir del cual la condición de ser (o parecer) joven resulta ser el camino más corto hacia el prestigio y el reconocimiento social. Cirugías estéticas, vestimentas y todo tipo de consumos culturales, dan cuenta de procesos profundos que aún deben ser investigados, y por lo tanto todo aquel que se precie de ser un estudioso de la *juventud* está obligado a vigilar permanentemente su trabajo. Es que los discursos sobre la juventud corren el riesgo de explicarlo todo en una compartimentación del conocimiento no siempre hecha consciente. Los debates recientes sobre la condición de *joven y pobre*, que han expuesto uno de los principales procesos de estigmatización que reproduce nuestra sociedad (aquel que naturaliza una directa vinculación entre esa doble condición y la delincuencia), dan cuenta de la tensión permanente entre posibles explicaciones. ¿Qué es lo que prima allí, el ser joven o el ser pobre? Pues la mutua implicación de ambos. Entonces, tanto el estudioso de la juventud como el estudioso de la pobreza deberán ceder algo de terreno. Lo que queremos dejar en claro aquí, es el sinnúmero de dificultades que acarrea toda investigación que busque echar luz a algunas de estas cuestiones sobre la base de una suerte de *juvenilia*. Es que *la juventud en el centro de la escena*, ha de ser el problema y no la respuesta.

¹ Según los datos de los últimos dos censos nacionales de nuestro país (Indec), aunque con una variación mínima, dicha franja etaria ha disminuido del 25% al 24%.

Uno de los momentos en que se materializaron muchas de estas cuestiones, refiere al proceso de *tomas* de centros educativos de la ciudad de Córdoba durante 2010. Todas las esperanzas y todos los males de nuestra sociedad parecen haberse dado cita allí en una lucha feroz. Padres violentos forzando las puertas de las escuelas, discursos del gobernador catalogando a los estudiantes movilizados como fascistas, estudiantes semidesnudos con sus cuerpos completamente pintados marchando por las calles de la ciudad, amenazas e intentos de desalojo por parte de la policía, campamentos en pleno centro, estudiantes comiendo y durmiendo en sus escuelas por semanas, mítines y asambleas masivas permanentes, padres de estudiantes movilizados por la educación de sus hijos, duros enfrentamientos entre docentes, agentes escolares desbordados y removidos de sus cargos, sanciones de todo tipo para estudiantes y docentes, entre otros, ilustraron las principales postales de la ciudad entre septiembre y diciembre de 2010. En pocas palabras, no es la *juventud* la que se da cita aquí, al menos no solamente.

Jóvenes estudiantes

Retrocediendo algo más en el tiempo, resultaría cuanto menos difícil afirmar responsablemente que el año 2010 comenzara sin mayores sobresaltos en los centros educativos de la provincia de Córdoba. A las incandescentes luchas salariales por parte de los gremios docentes de colegios públicos y privados –una puja que se impone generalmente en la agenda pública cada año durante los meses de febrero y marzo- hay que sumarle hechos generalmente ocultados u olvidados en el corto plazo. La modificación del régimen de materias previas es uno de estos. Recordemos que en aquel verano pasaron de año unos 10.000 estudiantes con 3 materias previas, a lo que se sumó un notable aumento de la matrícula, explicado por algunos por el impacto de la Asignación Universal por Hijo (AUH)². En 2010 había 8.126 alumnos más que en 2008 solamente en el Ciclo Básico Unificado, mientras que en el Ciclo Orientado se registraron 2002 alumnos más que en 2009, año en que se había producido una leve caída (320 alumnos menos que en 2008)³. Este aumento fue acompañado por la construcción de solamente 4 nuevas unidades educativas estatales y 3 de gestión privada. Pero la nota más sobresaliente aparece en torno a una importante deuda infraestructural que mantenía el Gobierno de la Provincia apenas empezado el nuevo ciclo lectivo. Las obras de reparación y reacondicionamiento de las escuelas provinciales no fueron cumplimentadas a tiempo, lo que retrasó el inicio de clases en varias escuelas y motivó el surgimiento de las primeras protestas. Pese a los anuncios del Ministro de Educación, Walter Grahovac⁴, quien negó una “situación de emergencia”, cuatro escuelas no podían empezar en marzo el dictado de clases por problemas edilicios (entre ellos el Ricardo Rojas, el cual reaparecerá luego en el listado de colegios tomados durante octubre). El 8 de marzo padres de alumnos del IPEM 210 de la Ciudad de Córdoba cortaban la intersección entre avenida Circunvalación y Juan B. Justo reclamando por falta de docentes; al día siguiente el IPEM 29 de Río Cuarto aguardaba aún la

² Recordemos que a principios de año el Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, prometía más fondos para las escuelas como compensación por el aumento de la matrícula, responsabilizando al Gobierno Nacional por la medida de la AUH (La Voz del Interior, El 23 de Marzo).

³ Datos publicados por la Dirección nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Diniece), Ministerio de educación.

⁴ *La voz del interior*, 23 de enero de 2010.

llegada de aulas móviles⁵; 200 padres de alumnos de la Escuela Mateo Molina de La Falda presentaban un petitorio detallando la situación de un edificio con 95 años al que se le caía mampostería, sufría de filtraciones de agua y paredes electrificadas; el 17 se sentaban en el suelo a la espera de bancos en el IPEM 190 Grande Carro de Carlos Paz; el Colegio Gabriela Mistral de Santa Rosa de Calamuchita hacía también público el reclamo por las condiciones edilicias de aquel establecimiento; el 18 el IPEM 317 de Mendiolaza se movilizaba para que se habilitara el 6to curso; se hacía público el retraso de designación de docentes e inauguración de nuevas aulas en colegios de toda la Provincia; se producía una fuerte movilización por parte de la comunidad del Liceo frente a inminentes reformas que, según los propios padres, convertiría a aquella institución “en un IPEM más” *donde no hay disciplina, orden y respeto*⁶; el 7 de abril en una requisita policial en el IPEM 53 de Deán Funes un efectivo de la Policía hacía desvestir a una alumna movilizándolo a toda la comunidad escolar; el 14 en el IPEM 176 se producía un conflicto con motivo de la aparición de una arma en la escuela; a mediados de abril en el IPEM 295 los directivos decidían desdoblar la asistencia día por medio según cursos, debido a la falta de preceptores y bancos, lo cual, ante la falta de respuestas, derivó en la toma del colegio el 5 de mayo; a principios de mayo se movilizaba la comunidad del Colegio Gobernador López exigiendo la expulsión de los autores de abusar sexualmente de una niña a la salida de clases.

Con todo, se planteaba un panorama bastante heterogéneo, aunque claramente marcado por problemas edilicios y falta de recursos, tanto materiales como humanos, apuntalados por una crisis compleja y transversal de la escuela como centro de socialización y construcción de subjetividad. Relaciones de autoridad que no parecen resolver los problemas más endémicos de la escuela media y que parecen estar mutando; experiencias escolares de baja intensidad que no logran atraer la atención de los alumnos, no sólo en lo referido a los contenidos curriculares, sino en cuanto espacio de interacción y constitución de la propia identidad; desdibujamiento de las *formas* tradicionales que adoptaba la política en el espacio educativo; entre otros. Una escuela media que aparece entonces fuertemente influida por un contexto social que aún no termina de recuperarse de la profunda ruptura del lazo social que tuvo lugar fundamentalmente durante los años 90. Algo así como una relajación, sino la desaparición lisa y llana, de aquellas redes de sociabilidad en tanto reaseguro mínimo frente a toda posible contingencia social. Y un poco más

⁵ En los últimos años ha proliferado la instalación de las comúnmente llamadas aulas-contenedores – similares a los utilizados como obraje en obras en construcción-, para remediar la falta de aulas y el retraso en las obras de refacción y reacondicionamiento de escuelas estatales. De más está decir que se trata de elementos muy precarios no construidos para tales fines. Si bien desde el gobierno se sostiene que tales contenedores resuelven temporalmente situaciones de mayor precariedad aún, en ocasiones algunos colegios han debido soportar grandes períodos hacinados allí dentro sin encontrar solución definitiva alguna. El caso sin duda más emblemático es el de la Escuela Ricardo Rojas, cuyo edificio fue demolido por lo que la institución fue mudada a varias cuadras de allí a un predio donde se instalaron aulas-contenedores y baños químicos. Así debieron afrontar todo el ciclo lectivo del año 2011. Según el propio gobernador De La Sota informó a medios locales, las obras del nuevo edificio estarían listas recién a fines de 2012 (Día a Día, 21 de enero de 2012). Sin embargo, en el discurso que el gobernador dio con motivo de la apertura de la asamblea legislativa a inicios de 2013, vuelve a aparecer el problema de los contenedores como una deuda pendiente y las promesas resuenan una vez más.

⁶ *La voz del interior*, 23 de marzo.

allá, la progresiva proliferación de pequeños conflictos *intraclase*, los cuales complejizan aún más el posible desarrollo de acciones colectivas contenciosas frente a los sectores de poder. Tómense estas últimas notas como interrogantes a debatir y rebatir, afirmaciones que irán siendo discutidas en las próximas páginas.

Jóvenes estudiantes descontentos -Paredes electrificadas y la 8113-

Como se sabe, las protestas que llevaron a la toma de cerca de 20⁷ escuelas secundarias a fines de 2010 tuvieron como columna vertebral dos reclamos fundamentales. Por un lado, se trató del rechazo a parte del articulado del proyecto de reforma de la Ley Provincial de Educación⁸ (desde entonces conocida como *la 8113*). Los mayores desacuerdos apuntaban a los artículos referidos a la introducción de la educación religiosa⁹, la articulación de la educación media con el sector productivo¹⁰ (a través de las entonces denominadas pasantías laborales o prácticas profesionales intracurriculares), al derecho a la conformación de los denominados Centros de Estudiantes¹¹, y finalmente, a la reducción de los espacios de formación artística. No obstante, pese a que el rechazo a la sanción de una nueva Ley de Educación (juzgada por los estudiantes como inconsulta) en algún sentido fue la demanda que aglutinó y unificó posturas y condiciones muy diversas en lo que al tipo de escuelas se refiere¹², la demanda que originó la movilización en la mayoría de las escuelas parece haber sido la referida a un segundo eje de reclamos. Éste, hacía pie en las condiciones edilicias tan precarias que por entonces vivían algunos establecimientos. Por supuesto que no caeremos en la trampa de explicar las protestas por una especie de rebote social, según el cual las condiciones paupérrimas explican las protestas y la movilización¹³. Si bien no podemos detenernos aquí en esto, el origen de la movilización de los primeros colegios parece estar asociado a un reclamo claramente enfocado en las condiciones materiales, a lo que luego se

⁷ La cifra asciende a más de 30 si consideramos a las demás instituciones educativas ocupadas (incluyendo primarios, terciarios y universitarios). No obstante, los motivos que llevaron a la toma de algunos de ellos varían considerablemente. Ya veremos cómo terciarios y universitarios lograron incorporarse a la movilización introduciendo sus demandas particulares.

⁸ Se suponía que dicho proyecto con vocación de ley vendría a adecuar el sistema educativo provincial respecto de la normativa nacional (Ley 26.206) sancionada en 2006 durante el gobierno de Néstor Kirchner. Sin embargo, algunos de los artículos de aquel proyecto no parecen responder al espíritu de la ley nacional. Como veremos, el sistema de consulta llevado adelante y el correspondiente peso relativo de algunos “grupos de presión” cuentan entre las principales razones de que esto fuera así.

⁹ En especial los artículos 11 y 79 del *Documento para la consulta, Ley de Educación Provincial*, difundido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

¹⁰ Artículos 40, 46, 61, 66, etc.

¹¹ Artículo 12.

¹² Recordemos que incluso la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano llegó a plegarse a dicha demanda y se presentó como uno de los colegios más movilizados pese al hecho de que dicha Ley no les afectaba al tratarse de un Colegio Universitario, regido directamente por la Ley de Educación Nacional 26.206.

¹³ Ese mismo año la comunidad educativa de la Escuela Justo Páez Molina, motivada por las pobres condiciones edilicias se organizaba en enero para pintar y hacer algunos retoques al edificio, algo que dista por mucho de las “reacciones” observadas luego en los colegios que se plegaron a las protestas de septiembre y octubre.

sumaron –y esa articulación es una de las cuestiones que hay que analizar- demandas referidas al proyecto de reforma de la citada Ley¹⁴.

Claro que existían por entonces determinadas *fuerzas vivas* que no tolerarían el regreso de la educación religiosa a las aulas. Por supuesto que causaba gran indignación que en más de un Ipem¹⁵ debieran usarse lámparas de 25 watts porque “si ponemos de más salta todo”, o que las paredes estuvieran electrificadas y los baños permanentemente tapados. Sin embargo, como bien sabemos, la pregunta del *por qué* nos lleva inmediatamente al *cómo*. ¿Cómo es que los estudiantes un día sobrepasaron el umbral de tolerancia todos juntos y decidieron pasar a la acción? ¿Cómo es que eligieron tomar sus escuelas en señal de reclamo?

Consideraciones teóricas

Como es sabido, quien pretende hacer sociología está más obligado que dispuesto no sólo a recurrir a los textos propios de la disciplina (de los más clásicos a los más contemporáneos), sino también a conectar su análisis con los debates teóricos que se imponen en *su tiempo*. Esto último, que puede estar ligado (también) a una determinada moda académica, se supone debería responder enteramente a las necesidades, ocupaciones y preocupaciones que caracterizan a las sociedades en determinado momento histórico. Es allí donde la interpretación del sociólogo, en el sentido de una lectura pertinente del presente, empieza a rodar poniendo en funcionamiento (nuevamente) aquella maquinaria sociológica existente entonces y siempre disponible para el análisis de la realidad. Esta lógica, que impone límites precisos al razonamiento sociológico, solamente demuestra su dimensión creativa cuando el sociólogo ubica su análisis *en* las fronteras del conocimiento. Si en el *más acá* de dicha frontera el sociólogo suele moverse con mayor soltura, eso se debe a que allí la construcción de conocimiento ha sido subordinada de alguna manera a la comodidad del trabajo sociológico. Abordar un objeto con una amplia tradición teórica, ciñéndose a los modelos de análisis imperantes y poniendo a punto metodologías ya probadas, seguramente apuntan al perfeccionamiento de la teoría social. Este tipo de trabajos son los que dan a la sociología solidez suficiente en sus argumentos, asegurándole un peso específico entre otras formas de conocimiento, otras disciplinas, otras formas de explicación y comprensión de la realidad. Ahora bien, el asegurar la propia existencia no puede ser la única motivación para el trabajo sociológico, pues el *más allá* de la frontera del conocimiento, aun permaneciendo en penumbras, seguirá latiendo como un *corazón delator* de la labor que el sociólogo está evitando hacerse cargo. Hacer sociología *en* la frontera es precisamente jugar con los límites, jugar a controlarlos, cediendo a ellos por momentos para luego forzarlos y desplazarlos un poco más allá.

Cuando comencé este trabajo me encontré con un objeto de estudio pre-constituido. Esto es, un objeto que venía con un manual de instrucciones que dictaba detalladamente los pasos a seguir

¹⁴ Un tercer eje de reclamos hace referencia a aquellos por medio de los cuales se incorporaron a la movilización institutos terciarios y universitarios. En este caso se trató del pedido de becas de estudio, desdoblamiento de turnos, reformas curriculares, ampliaciones edilicias, etc.

¹⁵ Con esta sigla (Instituto Provincial de Educación Media) se conoce a los colegios de gestión pública que tiene a su cargo el gobierno de la provincia de Córdoba.

para su manipulación. Abordar los procesos envueltos en las tomas de 2010 implicaba necesariamente considerar a los estudiantes secundarios como **movimiento estudiantil**, es decir un tipo particular de movimiento social. Dicho movimiento, en tanto actor social relevante, contaría con una historia particular de luchas, formas de protesta y de organización, tipos de demandas, etc. Sin embargo, ¿qué hubiera ocurrido si se encaraba el mismo estudio tan sólo 6 meses antes? Difícilmente podría haberse exigido entonces la referencia al movimiento estudiantil al analizar las prácticas y representaciones de estudiantes secundarios, aun tratándose de un trabajo centrado en las formas de *politicidad*¹⁶ allí presentes. Pues allí se observan algunos riesgos que se corren al optar por una u otra definición del problema de investigación. Si soy justo con las motivaciones centrales que originaron este trabajo, definitivamente no es la juventud ni los estudiantes secundarios organizados, en tanto movimiento estudiantil, mi preocupación u ocupación inicial. Lejos de cualquier romanticismo *primaveral*¹⁷, mi afinidad electiva respecto de aquel objeto la recuerdo vivamente apoyada en la sentencia previa de que aquello no terminaría *nada bien*. Se respiraba por entonces a distintos niveles cierto tufillo conservador y reaccionario, el cual sumado a ciertas percepciones respecto de cómo estaba la sociedad cordobesa recibiendo y elaborando aquellos acontecimientos, me hacían ver un terreno preparado para legitimar y avalar una salida *por la fuerza*.

La resolución de aquella situación conflictiva -que resumía la toma generalizada de establecimientos educativos- por medio del *uso de la fuerza*, tuvo su máxima expresión al momento de producirse el enfrentamiento entre estudiantes y policías, el cual devino naturalmente en feroz represión y detenciones. Lo que yo no sabía entonces es que al no participar los estudiantes secundarios de aquella avanzada trágica, la violencia colectiva allí observada no involucraba sino muy indirectamente la realidad del espacio escolar. En otras palabras, lo que aún no se producía era ese cruce fundamental que sí perseguía mi trabajo, y que vincula los *usos de la fuerza* en tanto conjunto de estrategias adoptadas para provocar la resolución de una situación conflictiva, con una dimensión política donde lo público desplace lo privado y lo colectivo se imponga sobre lo interpersonal. Como decíamos, al no haber tenido los estudiantes secundarios mayor peso en aquella triste jornada, debí adentrarme en el proceso de

¹⁶ Según Denis Merklen: “[...] debe distinguirse una politicidad popular que se diferencia de aquella que caracteriza a las clases medias. Esa diferencia se percibe claramente teniendo en cuenta dos características que distinguen a un sector social del otro. Por un lado, es evidente que en las clases medias los individuos se benefician de soportes sociales más sólidos en los que apoyar su cotidiano, y que esas bases de apoyo les permiten tomar distancia con muchas de las urgencias que apremian a las clases populares. Las clases medias dependen menos directamente de la política para sobrevivir (aunque sus intereses jueguen frecuentemente también en el terreno político). Debe tenerse en cuenta que el Estado no se dirige de igual modo a todos los ciudadanos” (Merklen, 2010: 18).

¹⁷ Creo justo reconocer el esfuerzo de aquellas publicaciones centradas en devolver a los protagonistas de aquella masiva movilización una imagen de ellos que fortalezca la lucha y la organización. Yo también formé parte del movimiento desde la Sede Córdoba de la Universidad Nacional de Villa María y comparto también desde adentro muchas de las reflexiones que los propios estudiantes han elaborado durante y después de las protestas. Aunque no desconozco la importancia de aquella tarea de seguir apostando al fortalecimiento del movimiento, los propósitos últimos de este trabajo sencillamente son otros.

tomas propiamente dicho y allí fue donde me encontré finalmente cara a cara con las lógicas específicas que ordenan el espacio escolar.

Si se exponen aquí de manera lineal los primeros pasos de esta investigación, es para justificar la elección de cada una de las herramientas que han ido conformando la panoplia teórico-metodológica utilizada. Dado el esfuerzo que acompaña estas páginas en dirección a definir y delimitar un objeto que, a nuestro entender, exige nuevas estrategias de abordaje y una mirada compleja e integradora, hemos de aclarar paso a paso la estrategia adoptada.

Los usos de la fuerza

Como ya adelantamos, nuestro punto de partida envuelve una serie de supuestos e interrogantes acerca del carácter conflictivo de toda sociedad. Tras dicha clave lo usual ha sido: 1)centrar la mirada en el conflicto abierto entre clases sociales, cediendo ante una definición de la violencia como “partera de la historia” (Marx, 2002); 2)ubicar al estado en el centro del análisis, entendiendo a éste como aquella “comunidad humana que, dentro de un determinado territorio [...] reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima” (Weber, 2002: 8); 3)entender el proceso de desarrollo y penetración civilizatoria occidental como aquel por el cual se introyectan determinados controles sociales en lo que respecta a las manifestaciones instintivas y emocionales, todo lo cual apunta a develar la génesis social misma de los aparatos encargados de inculcar dicha autoacción (Elías, 1993). En todos los casos, se vuelve relevante indagar acerca de las distintas formas en que determinada sociedad (o parte de ella) logra minimizar, clausurar o alentar –en definitiva, controlar- el uso de la fuerza imponiendo algún tipo de orden¹⁸. Ahora bien, si consideramos a los movimientos sociales como “estructuras de acción colectiva capaces de producir metas autónomas de movilización, asociación y representación simbólicas de tipo económico, cultural y político” (García Linera, 2009: 353-354) que en ocasiones buscan disputar y contrabalancear en alguna medida el poder que ostenta el Estado, entonces las formas de violencia y uso de la fuerza aparecen un tanto más diseminadas en el espacio social. Sin exagerar demasiado, la acción colectiva que recurre a la violencia es sólo una de tantas amenazas al monopolio estatal junto al delito organizado, las mafias, la violencia en el fútbol, etc., por sólo mencionar aquellas que habitan cotidianamente el espacio público¹⁹.

Ahora bien, ¿en qué sentido estricto entendemos aquí el *uso de la fuerza*? No se trata meramente de una forma de violencia interpersonal, un tipo de agresión entre individuos de tipo instrumental. Antes que eso, nuestro punto de partida recupera el esfuerzo por redefinir el problema de la violencia a partir de su dimensión *cultural* (Míguez e Isla, 2003: 28). Dada la fuerte carga moral que reviste en la actualidad cualquier manifestación violenta en un mundo supuestamente pacificado, civilizado, moderno, se comprende el cómo de la clausura inicial de cualquier tipo de discusión

¹⁸ Pues allí aparece una primera nota dando la relevancia del caso al espacio escolar en tanto espacio social encargado y responsable de la llamada *socialización secundaria* de los sujetos (Berger y Luckmann, 2005).

¹⁹ Otras violencias como la violencia doméstica y de género, cuya tendencia general en la sociedad argentina actual habilita a quitarla del ámbito privado y discutirla más ampliamente, permanecen aún a la espera de un abordaje directamente sociológico.

tendiente a iluminar y profundizar nuestros conocimientos acerca de dicho campo²⁰. Esto es lo que ha provocado que cualquier intento por estudiar la violencia haya nacido de algún tipo de cruzada moral tendiente a descubrir las causas y sanear el problema inventando algún remedio. Frente a aquellas posturas biologicistas que devienen en una oposición radical entre violencia y sentido²¹, lo que aquí deseamos destacar es precisamente el hecho de que cualquier *hecho* violento envuelve determinadas *representaciones* (Míguez e Isla, 2003: 28). Y esas representaciones se dirimen en el espacio social a modo de disputa. El uso de la fuerza no sólo implica un enfrentamiento de los sujetos a partir de sus *acciones*, sino también a través de los sentidos que los propios actores ponen en juego. Si desde otros puntos de vista se acepta tan livianamente una distinción dicotómica entre interacciones de tipo violentas y dialógicas –a modo de proporcionalidad inversa-, aquí apostamos a una perspectiva de análisis que entienda la violencia incluso como un campo discursivo (Míguez e Isla, 2003: 28). A esta altura ya deberíamos haber comprendido las implicancias de entender la *violencia como parte constitutiva de las relaciones sociales* (Míguez e Isla, 2003: 24).

Si hay un campo de estudios donde es posible desplegar este conjunto de supuestos, y que ha hecho grandes aportes desde su particular perspectiva a los fines de definir algunas de las violencias extremas, inusuales o discontinuas que observamos en las sociedades contemporáneas, ese es el caso de los estudios sobre Acción Colectiva.

Viejos y nuevos movimientos sociales

Desde sus orígenes mismos la sociología se ha preguntado por los factores que intervienen y dan origen a acciones y manifestaciones protagonizadas por un conjunto más o menos amplio, más o menos organizado de personas. Como sabemos, durante mucho tiempo el movimiento obrero organizado ocupó el centro de la escena y provocó los más acalorados debates, a partir de los cuales el marxismo se hizo de un lugar central entre la teoría sociológica. Sin embargo, a partir de mediados del siglo XX, el escenario mundial cambió radicalmente dando lugar a la conformación de los más diversos movimientos sociales (MMSS), organizados en torno a demandas y reclamos mucho más particulares. Aquella tesis tan amplia, y de uso tan generalizado, como lo es la del fin de las *meta narrativas* o los *grandes relatos*, tiene su expresión al nivel de la acción colectiva en lo que se conoce como la aparición de los *nuevos movimientos sociales*. Esta verdadera explosión de organizaciones sociales (feministas, ecologistas, pacifistas, etc.), las cuales ya no veían la obtención y arrebató del poder (o el control de los medios de producción) como el fin último en torno al cual

²⁰ Camino a la argumentación sobre la imposibilidad de definir la violencia en un sentido transcultural, Míguez e Isla se refieren a la heterogeneidad de las interpretaciones implicadas en todo acto de violencia, a lo que agregan el gran nivel de estigmatización que tienen en el presente las conductas definidas como violentas: “En nuestra cultura en particular, muchos de los sentidos de la palabra *violencia* están estigmatizados. Nadie diría ‘soy violento’ en familia o en la calle. Nadie suscribiría ‘la violencia es una buena solución, o una buena medida’. En un término proscrito, en general en las culturas, pues está ligado a valores y preceptos éticos” (Míguez e Isla, 2003: 24).

²¹ Desde este punto de vista es que se ha defendido justamente la avanzada civilizatoria occidental. Dominar las pasiones, internalizar los controles sociales, es parte de un mundo imaginado como el resultado de la oposición entre cultura y violencia.

emprendían sus acciones, obligaron a los teóricos a replantearse gran parte de la estructura conceptual mediante la cual se comprendía la acción colectiva. De esta manera rápidamente los estudios que integraban lo que conocemos como *teoría de movilización de recursos* (Anthony Oberschall, 1973; John Mc Carthy y Mayer Zald, 1977; y Craig Jenkins, 1994, entre otros)²² comenzaban a perder terreno ante una serie de trabajos que buscaban dar cuenta de esos cambios y esas transformaciones que se sucedían en el propio curso y devenir de la acción colectiva emprendida por los movimientos sociales contemporáneos.

Aquella realidad en transformación, definida entonces bajo el nombre de *sociedades postindustriales* o *de la información*, acompaña la incorporación de algunas categorías con las cuáles se buscaba echar luz al nuevo contexto. En esta dirección es que nace una especial atención respecto de los procesos de constitución de *identidades*, como nuevo núcleo de los movimientos sociales. Entre los trabajos más citados cabe recordar aquellos de Touraine (1987), Melucci (1994), Pizzorno (1994) y Offe (1988). Desde la perspectiva de estos autores, la clase obrera cede terreno ante lo que Melucci definió como luchas de nuevo cuño *encaminadas a la extensión de la ciudadanía* (Melucci en Natalucci y Pérez, 2008: 86)²³. Así, comienza a delimitarse finalmente el campo de estudio de los MMSS tal como lo conocemos, caracterizando a éstos y ubicándolos en un lugar propio donde se diferencian tanto de los partidos políticos como de los sindicatos tradicionales²⁴. Desde esta nueva perspectiva se logra imponer una serie de supuestos con los que

²² Huelga decir que no podemos detenernos aquí en cada uno de los debates que van surgiendo, por más ricos e interesantes que resulten. En relación a esta corriente teórica -deudora de las teorías de la Acción Colectiva de Mancur Olson (1992) y de la Elección Racional de Jon Elster- solamente destacaremos aquí la crítica que se le ha hecho en relación a que los *intereses* de los actores aparecen como previamente definidos desde la experiencia particular de los individuos. En este sentido, la TMR no se interroga sobre su proceso de formación ya que dichos intereses no integran la arena de lo *colectivo*. Los *intereses* son presentados como propios de los individuos y, por lo tanto previamente constituidos. En consecuencia, su *agregación* es la que posibilita la *movilización* misma. Como destacan Natalucci y Pérez esta perspectiva desconoce el hecho de que “es en la interacción donde se constituyen las identidades, se fortalecen lazos, acuerdos, modos de acción y confrontación, se formulan y legitiman demandas que después cobran visibilidad en la instancia contenciosa. [...] Es en la tensión entre lo individual y lo colectivo donde se define, constriñe, delimita o potencian los procesos de movilización (Natalucci y Pérez, 2008: 82-86).

²³ Los *nuevos movimientos sociales* son entonces definidos por Melucci como: “Estructuras segmentadas, reticulares, polifacéticas. El movimiento se compone de distintas unidades autónomas que emplean una importante parte de sus recursos en solidaridad interna. Una red de comunicaciones e intercambio mantiene las células en contacto entre sí; información, personas y modelos de conducta circulan en la red, moviéndose de una unidad a otra y promoviendo así cierta homogeneidad a toda la estructura. El liderazgo no está concentrado sino que es difuso; se limita a objetivos específicos y diferentes personas pueden asumir papeles de liderazgo, dependiendo de las funciones que haya que satisfacer” (Melucci en Natalucci y Pérez, 2008: 86).

²⁴ Por estas latitudes, es durante los años 90 que el movimiento obrero cede su lugar finalmente a nuevas formas de autoagregación. Éstas se presentan como correlato de los cambios estructurales que viven las sociedades a partir de la implementación de las políticas neoliberales en nuestra región (García Linera, 2009) Al alterarse los cimientos en que se apoyaban aquellos modos de organización y acción se produjeron profundas modificaciones en las pautas de comportamiento de los distintos colectivos. El retroceso del *trabajo* tal cual fue conocido y vivido hasta entonces por las clases trabajadoras, obliga a elaborar nuevas estructuras de organización, y por lo tanto, nuevas formas de constitución identitaria al interior de las organizaciones sociales.

necesariamente deberá dialogar todo nuevo aporte al estudio de los MMSS, centrándose en lo relativo a la constitución de identidades y dando por sentada la existencia de una organización. Entre dichos supuestos cabe destacar la reconsideración del movimiento en cuanto actor social y político, y no ya como un medio del que sólo se valen los sujetos en un mero sentido instrumental; la idea de la multiplicidad de identidades y formas de organización que hacen a los movimientos; la vocación por parte de éstos en lo que respecta al cambio social en un nivel más micro y en contraposición a toda pretensión revolucionaria general (Raschke en Natalucci y Pérez, 2008: 87).

Ahora bien, hasta aquí el problema de la *identidad* parece conducir irremediablemente a una partición entre irreconciliables definiciones sobre movimientos sociales. Desde un punto de vista diferente, y tal como intenta demostrarlo en su estudio sobre el *honor* en el movimiento estudiantil de protesta chino de 1989, Craig Calhoun (1999) sostiene que el problema de la identidad representa una preocupación que atañe al estudio de los MMSS en cualquier momento histórico y que por lo tanto no sólo debe ser tenido en cuenta al marcar las diferencias que distancian a los “viejos” de los “nuevos” MMSS. En este sentido, se partiría de supuestos erróneos al dicotomizar la toma del poder y la lucha por el reconocimiento como una lógica binaria que no se superpone en ningún caso:

Términos tales como legitimación, expresividad y otros no son los más adecuados para abordar el tema de la Identidad dado que éstos implican que la identidad existe con anterioridad a la lucha o que esta identidad es la base de la lucha. Por el contrario, la identidad es, en muchos casos, forjada en y por la lucha. Incluyendo la participación en los movimientos sociales. La identidad no puede ser capturada adecuadamente por la noción de interés. La identidad es una construcción *relativamente* estable en un continuo proceso de actividad social. En el nivel colectivo, esto es en buena medida aquello a lo que E.P. Thompson se refería cuando describía a una clase como un “acontecimiento”, y no como una cuestión de estructura y/o de intereses objetivos. Sin embargo, incluso a nivel personal, la Identidad no es totalmente interna al individuo sino que es parte de un proceso social. [...] No sólo la vida es siempre social, vivir es una cuestión de acción, no se posee estadísticamente una identidad o un conjunto de actitudes previas a la acción. Lo que uno hace define lo que uno es, tanto para los otros como, especialmente, para uno mismo. La acción colectiva riesgosa e inusual pone fuertemente en juego la propia identidad” (Calhoun, 1999: 77-101).

De este modo, la acción colectiva de tipo riesgosa e inusual ayuda a comprometer la estabilidad de cualquier tipo de identidad individual y colectiva, destacando así la función performativa y constitutiva de la acción misma en un nivel que escapa tanto a los preceptos de la teoría de la acción racional como a los del estructuralismo (Calhoun, 1999: pg. 96).

La centralidad de los repertorios

Otro de los elementos centrales usualmente utilizados en el abordaje de las formas de acción colectiva refiere al concepto de *repertorios*. Charles Tilly, apoyándose en una definición “estricta” de la acción colectiva –en tanto forma de acción discontinua y contenciosa relacionada tanto al conflicto como a la cooperación-, destaca el hecho de que dichas acciones “siempre involucran una tercera parte, generalmente plantean amenazas a la distribución existente de poder, y frecuentemente incitan a la vigilancia, la intervención y/o represión por parte de la autoridad

política” (Tilly, 2000: 11)²⁵. Pues en ese contexto conflictivo de enfrentamiento con las estructuras del poder, las clases populares han elaborado toda una batería disponible de acciones que acompañan cada reclamo, las cuáles han sedimentado en un conjunto de alternativas recurrentes que varía históricamente²⁶. Según Tilly:

[...] la acción colectiva cae dentro de *repertorios* bien definidos y limitados que son particulares a diversos actores, objetos de acción, tiempos, lugares y circunstancias estratégicas. Cualquier actor colectivo emplea una gama mucho menor de *performances* colectivas que las que podría utilizar en un principio, y que todos los actores de su clase hayan manejado alguna vez, en algún lugar. Sin embargo las *performances* que constituyen un repertorio dado permanecen flexibles, sujetas a negociación e innovación. Desde luego, las *performances* precisamente repetitivas tienen a perder efectividad porque hacen la acción predecible y reducen, entonces, su impacto estratégico. El término teatral “repertorio” captura la combinación de elaboración de libretos históricos e improvisación que caracteriza generalmente a la acción colectiva. (Tilly, 2000: 14)

En medio de las discusiones sobre los *repertorios* de acción colectiva que caracterizan a una sociedad en determinado momento histórico, el uso de la fuerza o la llamada violencia colectiva²⁷ ocupan un lugar muy importante. En principio, el gran problema que envuelve a toda acción colectiva que recurre a la fuerza está dado por la escasa cuota de *legitimidad* que ésta genera. A menos que se trate de una crisis generalizada, como lo fue la de 2001 en Argentina, es poco probable que la sociedad civil apoye este tipo de protesta. Cómo decíamos anteriormente a propósito de otras violencias, nadie estaría dispuesto a decir: “somos un movimiento violento”, o “usamos la violencia para lograr nuestros reclamos”. Incluso las conocidas “medidas de fuerza” de los sindicatos –suspensión de actividades, cortes de calles, tomas de edificios públicos, etc.–, no sólo generan rechazo sino incluso el repudio por parte de aquellos que son afectados directamente. Pues aquella *tercera parte afectada*, es la que en ocasiones puede representar la variable de ajuste que, al quitar el apoyo a aquellas reclamos que han sido acompañados por

²⁵ Según Tilly: “debemos reconocer cuatro aspectos profundos de la AC cada vez que esta ocurre. *Primero*, siempre ocurre como parte de la interacción entre personas y grupos antes que como una performance individual. *Segundo*, opera dentro de los límites impuestos por las instituciones y prácticas existentes y los entendimientos compartidos. *Tercero*, los participantes aprenden, innovan y construyen historias en el propio curso de la acción colectiva. *Cuarto*, precisamente porque las interacciones históricamente situadas crean acuerdos, memorias, historias, antecedentes, prácticas y relaciones sociales, cada forma de acción colectiva posee una historia que dirige y transforma usos subsecuentes de esa forma”. (Tilly, 2000: pg. 13-14)

²⁶ Entre los trabajos que abordan las transformaciones en los repertorios de acción colectiva en la historia argentina reciente, se destacan sin duda los de Denis Merklen (2010) y Javier Auyero (2007).

²⁷ Charles Tilly define ésta en cuanto “interacción social episódica que inflige daño físico inmediato a personas y objetos, o ambos (“daño” incluye el apoderarse por la fuerza de personas u objetos contra resistencia o dominio), que involucra al menos a dos autores del daño, [y] es resultado, por lo menos en parte, de la coordinación entre personas que llevan a cabo los actos dañinos” (Tilly en Auyero, 2007: 26). Si en ocasiones nos permitimos utilizar indistintamente los términos *uso de la fuerza* y *violencia* es porque así lo entienden los propios actores que participan de una u otra manera en el conflicto. Sin embargo, por lo general “uso de la fuerza” aparece como un elemento propio del planteamiento estratégico de los actores movilizados, mientras que “violencia” aparece en los discursos de los actores afectados como una forma de estigmatización de aquellos.

medidas de fuerza, terminan legitimando salidas represivas en las cuáles la violencia incontestable del Estado se hace presente²⁸. En este sentido, la dimensión discursiva en la cual se dirimen también las diferencias que originaron el conflicto inicial, se convierte un elemento crucial. La propuesta de Marc Steinberg referida a la existencia de *repertorios discursivos de disputa*²⁹ y presentada como una extensión de la teoría de los repertorios, nos permite anclar las formas de acción contenciosa en su dimensión argumentativa y moral, con lo cual la violencia colectiva traspasa el umbral de lo meramente factual instando a su consideración desde los *discursos* esgrimidos. De esta manera estamos en condiciones de introducir el problema interpretativo que conllevan los sentidos imputados a aquellas acciones colectivas caracterizadas por el uso de la fuerza.

Hasta aquí podríamos decir que nos hemos hecho de las herramientas mínimas para abordar el proceso de tomas de escuelas secundarias de 2010. Sin embargo, al poco tiempo de comenzar se nos exigirá, a título de necesaria, una revisión del repertorio efectivo de acción colectiva que corresponde al período analizado. Entonces, la *toma de establecimientos educativos* no tarda en demostrar su propia complejidad. Es que las *tomas*, no tienen las mismas características ni implican los mismos problemas para colegios secundarios, institutos terciarios y universidades nacionales. Los saberes aprehendidos en luchas pasadas no son equivalentes para todos los actores implicados. Como es sabido, las universidades –y el movimiento estudiantil universitario en particular-, han sido protagonistas permanentes durante las últimas décadas de distintas luchas y reclamos, que son usualmente acompañados por movilizaciones más o menos masivas, manifestaciones artísticas y diversos tipos de acciones directas como toma de edificios públicos, escraches, clases públicas, etc.³⁰ Esto es lo que allana en parte el camino para aquel que desee

²⁸ Sidney Tarrow, otro importante estudioso de la acción colectiva, se detiene también en este punto: “La violencia no es la única forma de acción colectiva que plante aun desafío, pero la mayor parte de la gente la asocia intuitivamente con la acción colectiva. [...] Mientras la violencia siga siendo una posibilidad de las acciones de los disidentes, reina la incertidumbre y los actores colectivos ganan fuerza psicológicamente frente a sus oponentes. Pero cuando la violencia se desata, o incluso cuando es sólo probable, da a las autoridades un pretexto para la represión (Eisinger, 1973) y aleja a los simpatizantes no violentos. En los ciclos de protesta, la violencia tiene un efecto polarizador sobre los sistemas de alianzas y de enfrentamiento. Hace que las relaciones entre los descontentos y las autoridades pasen de ser un juego confuso a muchas bandas a un enfrentamiento bipolar en el que la gente se ve obligada a tomar partido, los aliados abandonan, los observadores se retiran y el aparato represivo del Estado entra en acción” (Tarrow, 1997: 185).

²⁹ En palabras del propio Marc Steinberg: “Podemos utilizar la noción de repertorio de Tilly para investigar las maneras en las que, durante la lucha, los grupos contendientes desarrollan regularidades en sus demandas. Mediante esos repertorios discursivos, los contendientes articulan colectivamente la moralidad de sus reclamos y de las soluciones, así como su visión más amplia de la equidad social. Podemos conceptualizar esta lucha como un diálogo continuo entre los medios de dominación ideológica y la resistencia- se generan los límites morales de la interacción. Esos diálogos son, en parte, características constantes de la dominación y la resistencia. Sin embargo, se tornan más pronunciados y focalizados durante la contienda en la cual, quienes desafían a los detentadores del poder, deben articular colectivamente sus motivos morales, ya sea para el cambio o para la permanencia” (Steinberg, 1995: 201-205).

³⁰ Por sólo citar uno de los últimos conflictos de gran escala protagonizado no sólo por estudiantes, sino también por los distintos claustros de la Universidad Nacional de Córdoba, hemos de recordar cuanto menos

investigar allí las implicancias de las medidas de acción directa emprendidas que conllevan en algún sentido el uso de la fuerza. Sin embargo, distinto es el caso cuando atendemos a las medidas adoptadas por los estudiantes secundarios (organizados y camino a la organización) en el sentido de que otras son las variables a considerar.

Los usos de la fuerza en el espacio escolar

Si echamos un vistazo a los distintos trabajos sobre conflictos y violencias en el seno del espacio escolar (Kornblit, 2008; Míguez, 2008; Kaplan, 2006; Noel, 2009), rápidamente veremos cómo la discusión nos lleva por caminos muy distintos a los que hemos transitado hasta aquí. Sin embargo, podemos colarnos en aquellos debates si tenemos en cuenta los esfuerzos actuales por construir tipologías más precisas que reconozcan las distintas violencias que se hacen presentes en las escuelas. No queremos con esto alimentar la proliferación del campo de estudios, mediante la introducción de nuevos elementos que reduzcan al mínimo las exigencias –y por lo tanto la precisión- de una definición cada vez más inclusiva de la violencia. Lo que pretendemos en todo caso, es llevar al terreno de la discusión sociológica (también) aquello que ya se discute en otros espacios y con otras herramientas. Se comprende que a principios de 2010 el problema de los usos de la fuerza, asociado a las diversas formas de tratamiento y resolución de conflictos al interior del espacio escolar, no condujera a variables vinculadas a las formas de politicidad allí presentes. Sin embargo, mucha agua ha corrido bajo el puente desde entonces. Si hasta ahora se observaba una ligazón mecánica entre el problema de la “violencia escolar” en la sociedad argentina actual y el uso de la fuerza física –o la amenaza de su uso- en el marco de relaciones interpersonales³¹, eso no puede interferir en la comprensión de los procesos que aquí hacen las veces de referente empírico. A ellos se debe concretamente nuestro esfuerzo por introducir nuevas variantes en medio de debates ya establecidos³². En otras palabras, no pretendemos aquí “medir” la *violencia*

las masivas protestas y movilizaciones de agosto de 2005 *en defensa de la educación*. Por entonces al reclamo docente por una actualización salarial, se sumó toda la comunidad educativa exigiendo mayor presupuesto a los fines de *garantizar la educación pública y gratuita*. En aquella ocasión llegaron a marchar más de 25 mil personas por las calles de la ciudad de Córdoba (*La Voz del Interior*, 18 de agosto de 2005). Resulta interesante esta efeméride si consideramos que en las protestas de los secundarios de 2010 volvió a sumarse nuevamente aquella bandera de la *reforma universitaria* respecto de la *educación laica* – recordemos que entonces la consigna mayoritaria fue *en defensa de la educación pública, laica y gratuita*-, algo que nadie hubiera creído necesario reclamar pocos meses atrás.

³¹ Se trata de una tendencia reproducida y amplificada fundamentalmente por los medios masivos de comunicación, los cuales muchas veces tienen gran peso en la elección (y definición) del problema de investigación en algunas disciplinas sociales. Es interesante destacar que, incluso en el caso de las *tomas*, los medios interfirieron a modo de emprendedores morales (Becker, 2009) buscando estigmatizar a los estudiantes movilizados al caracterizarlos como “violentos”. No obstante, desde el comienzo mismo de este trabajo, resultó inmediatamente mucho más rico un abordaje directo de las representaciones de los propios actores. En ningún momento creímos necesario considerar la cuestión de la *recepción* de los discursos mediáticos, por lo que las *audiencias* han sido concienzudamente apartadas de este trabajo.

³² Por ejemplo, Kornblit, Adaszko, Mendes Diz, Di Leo y Camarotti plantean la siguiente clasificación: “Lo investigadores que se han abocado al tema de la violencia en la escuela, particularmente en Francia, Brasil, España y Argentina, diferencian entre la *violencia en sentido estricto*, que remite al uso de la fuerza para ejercer el poder o la dominación (por ejemplo lesiones, robos, extorsiones); la *trasgresión*, que engloba los comportamientos que van en contra de las reglas internas de la institución escolar (por ejemplo,

en las escuelas con una nueva vara. Más bien buscamos alimentar debates ya instalados, a partir de la exploración de esos vasos comunicantes que dan cuenta de algunas vinculaciones entre usos de la fuerza y formas de politicidad en el espacio escolar.

Estamos completamente de acuerdo con aquel planteo respecto del sinsentido que envuelve toda persecución de definiciones últimas acerca de la violencia. En todo caso, lo que interesa es aprovechar las diversas teorías disponibles a los fines de la delimitación de una estrategia acorde a la definición del problema de estudio (Míguez y Tisnes, 2008: 36). En este caso particular esto queda claro, ya que al introducir elementos que son propios de la acción colectiva, se vuelve inverosímil una disputa en torno a una conceptualización general de la *violencia en las escuelas*. En lugar de esto, una definición operativa bastará camino al planteo central de este trabajo. Aquí compartiremos el telón de fondo con aquellas definiciones de violencias en las escuelas se pone de relieve algún tipo de imposición unilateral de la voluntad (uso de la fuerza), siempre y cuando los medios utilizados provoquen algún tipo de daño a un *otro* que se considera entonces afectado (Noel, 2008b; Kornblit, 2008). Valga la aclaración de que si estamos buscando esta definición operativa dentro de los estudios sobre violencias en las escuelas, se debe al hecho de que necesitamos anclar nuestra discusión central acerca de los usos de la fuerza y las formas de procesamiento del conflicto en aquellas lógicas que son propias del espacio escolar.

Sociabilidad en el espacio escolar

Hay una serie de discusiones que no podemos pasar por alto al recalcar en un espacio social atravesado por estructuras jerárquicas, donde la distribución inequitativa del poder aparece como piedra angular de las dinámicas que allí se observan. En este sentido, el concepto de *autoridad* ha sabido captar correctamente la condición de desigualdad que determina cualquier interacción observable al interior del espacio escolar³³. Como sabemos, a diferencia del uso de la fuerza, toda interacción inscripta en una relación de autoridad implica necesariamente un mínimo de voluntad de obediencia (Weber, 2012: 170). El hecho de que un agente esté dispuesto a actuar en sintonía con la voluntad de quien ha elaborado algún mandato específico, es lo que llevó a Weber a desarrollar sus tipos puros de dominación como correlatos de las distintas formas de construcción de la *legitimidad*³⁴. Pues bien, dado que toda relación de autoridad se caracteriza por una cierta

ausentismo, no realización de las tareas por parte de los alumnos) y las *incivilidades*, que se refiere a las infracciones de las reglas de convivencia (por ejemplo, groserías, palabras ofensivas, etc., que constituye ataques cotidianos al derecho a ser respetado)" (Kornblit y otros, 2008: 43-44). Pues bien, durante las tomas pudimos ver manifestaciones asociadas a estos tres tipos de violencias. Sin embargo, como ya veremos, camino a construir una etiología de estas violencias para los casos analizados nos hemos encontrado con hipótesis divergentes, incluso contradictorias respecto de las sostenidas por otros trabajos.

³³ Entre los trabajos más recientes se destacan los de Gabriel Noel (2009), desde una perspectiva etnográfica, y Paola Gallo (2011), desde una perspectiva más bien histórica.

³⁴ Estos tipos puro de dominación pueden ser: "de carácter *racional* –que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal)-, de carácter *tradicional* –que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional)- y de carácter *carismático* –que descansa en la

probabilidad de encontrar obediencia apoyada en la *pretensión* de legitimidad, se nos abre considerablemente el cuadro dando lugar al análisis pormenorizado de las formas en que se logran –en contextos reales y específicos de interacción- esas condiciones relativas y variables mínimas.

El lector ya habrá notado que hemos pasado de largo aquellas aproximaciones funcionalistas –herederas de la teoría durkheimiana de la sociedad-. Esto se debe a que éstas ponen por encima de todo el rol homogeneizador, y a la vez diferenciador, de la escuela camino a la constitución del *orden social*. Aquí no utilizaremos el concepto de *autoridad* con el fin de lograr una mejor aprehensión del proceso de transmisión de valores y pautas sociales, las cuales posibilitan mayor cohesión e integración social. La *autoridad*, en tanto *posibilidad* constitutiva de las interacciones sociales al interior del espacio escolar, se inscribe en un proceso –unas veces solapado, otras veces explícito, pero finalmente- conflictivo. Esto último es lo que nos obliga, por otra parte, a tomar algunas precauciones (también) al considerar algunas de las tesis propuestas por aquellas teorías más críticas, que consideran a la escuela como mero reproductor de las desigualdades que rigen la sociedad toda³⁵. Atento a nuestro caso particular, esto resulta un punto nodal, pues en medio de las tomas tanto alumnos como agentes del sistema escolar subvirtieron en algún grado las tradicionales formas de autoridad pedagógica y escolar. Es por ello que se nos hace necesario acentuar el carácter performativo de la acción social, a pesar de todo determinismo u objetivación presente (e introducida) en el espacio escolar.

Si es correcto que la *autoridad* se construye a partir del tipo y grado de reconocimiento mutuo de las posiciones sociales ocupadas por los actores –esto es, no sólo el reconocimiento hacia el que emite un mandato sino también el reconocimiento hacia quien es un subordinado y quién no-, ¿es dable suponer que ese mismo reconocimiento en ocasiones pueda estar ligado a variables introducidas en el marco de las propias interacciones que tienen lugar dentro del espacio escolar? En ese caso, descontando que la autoridad hace posible el orden, al tiempo que reproduce las desigualdades, resta responder aquella interrogante sobre *cómo se construye y sostiene esa autoridad y bajo qué condiciones concretas*.

Esto nos ha obligado a no dar por cerrada la vieja discusión acerca del vínculo que une a los usos de la fuerza y la autoridad –a modo de oposición y proporcionalidad inversa³⁶-. En lugar de esto,

entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o revelada (autoridad carismática)” (Weber, 2012: 172).

³⁵ En este mismo sentido, Paola Gallo destaca que en las teorías de la reproducción “la escuela ha sido analizada como uno de los mecanismos más idóneos para reproducir un sistema social cuya desigualdad se originaría en una división social del trabajo determinada por las relaciones de dominación. Así, mientras que al sistema educativo se le otorga un rol fundamenta en la reproducción de las diferencias de clase, en su interior, la acción pedagógica –asentada en una doble autoridad, pedagógica y escolar- es utilizada en función de la contribución que realiza a ese proceso de reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977). Lo mismo puede plantearse con respecto a la influencia de la obra de Michel Foucault (1976) y su tesis sobre el carácter disciplinario de las instituciones de la modernidad, entre ellas, la escuela” (Gallo, 2011: 13).

³⁶ Noel, apoyándose en Alexandre Kòjeve, afirma que “la ausencia de una supone una mayor presencia de la otra y que a la vez, dado que establece el consentimiento como requisito necesario de la presencia de la autoridad, nos permite interrogarnos sobre los modos en que este consentimiento es prestado y/o negado” (Noel, 2008a: 127).

aquí alentaremos su reconsideración en tanto procesos que cohabitan y exhiben sus propias complejidades. Esto es, un proceso atravesado por múltiples tensiones que, en algunas ocasiones, exigen ser comprendidas en lo específico del caso. Sin desconocer las respectivas definiciones acotadas de autoridad y uso de la fuerza, debemos decir que nuevas preguntas aparecieron en nuestro camino. En particular, al haber visto cómo para algunos actores la autoridad se veía claramente suspendida durante las *tomas*, mientras otros apoyaban el uso de la fuerza – entendiendo que esas mismas relaciones de autoridad continuaban su curso “normal”-. Pues el atravesamiento de la dimensión política es lo que ilumina aquí justamente esta tensión.

Finalmente, debemos ubicar a la Escuela en su contexto histórico particular. Los años neoliberales significaron en nuestro país un fuerte y sostenido vaciamiento de la educación pública. Éste no sólo refiere a cuestiones presupuestarias, sino principalmente a estrategias tendientes a la progresiva desvinculación y retroceso estatal en aquel terreno que históricamente fuera una de sus principales esferas de acción y vías de penetración. Una nueva hipótesis de lectura general reclama la primera década del nuevo siglo. Una que ponga el acento en la recuperación presupuestaria, a la par de la profundización del desprestigio social que caracteriza a la escuela pública y al rol docente. Allí confluyen también y de modo complejo (incluso contradictorio): la confianza relativamente sostenida en la escolaridad; una escolaridad deficitaria que amenaza la continuidad entre los distintos niveles educativos (inicial, primario, secundario y universitario); la prolongación de los procesos de desafiliación social (¿continúa el retroceso del Trabajo?); el desajuste entre educación y mercado laboral; la ampliación de la jornada escolar; profundas transformaciones observadas en las estructuras familiares; la rediscusión de los contenidos curriculares (esta vez lejos de la influencia del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial), entre otros procesos de nivel medio y macro. Claro que estas *tendencias* no impactan de manera equivalente en todos los sectores. La complejidad del problema redobla la apuesta si sumamos a esto aquellas tesis que sacan a la luz tanto las diferencias como las desigualdades de clase que atraviesan a su modo cada una de estas problemáticas³⁷. Entonces, aparecen grandes obstáculos a la hora de referirse a *la escuela*. Es que no sólo entran en tensión allí los sentidos implicados, sino que impactan de manera categórica procesos socioeconómicos y condiciones materiales muy contrastantes. Como veremos, *las escuelas* dan cuenta de diferentes procesos a la par de las desigualdades que allí se observan. De allí la apuesta del presente trabajo en lo que refiere a considerar, desde una perspectiva cualitativa, *casos diferentes y desiguales de estudio*.

Pues bien, se comprende por qué razón la mayoría de las problemáticas que preocupan a quiénes investigan las escuelas tienen que ver con cuestiones *que vienen de afuera*. En este sentido, los fenómenos observados en los tiempos que corren son la prueba más fiel de que muchas veces se ha exagerado demasiado sobre las capacidades y el poder efectivo de control social que ejerce la Escuela. La triste verdad que ronda aquí es aquella de que la escuela recibe en sus aulas y pasillos

³⁷ En particular nos referimos a aquellas tesis sobre la ruptura del lazo social -interclasista e intraclasista- (Kessler, Svampa y Bombal, 2010). En el presente trabajo veremos cómo en alguna medida se recomponen algunos vínculos sobre todo a nivel interclase. Con todas las reservas del caso, podemos decir que en las movilizaciones de 2010 se observa cierta apuesta a reconstituir los lazos de solidaridad rotos en décadas anteriores.

las más diversas problemáticas sociales, y *no puede hacer mucho con eso*. No queremos decir con esto que no revista mayor importancia lo que la escuela efectivamente hace (produciendo, reproduciendo, transformando). De hecho, este trabajo está enteramente dedicado a dilucidar aquello que ocurre en la escuela y la forma en que el sistema escolar acompaña (y en qué dirección lo hace) procesos sociales más amplios. Lo que queremos decir es que es necesario seguir apostando a perspectivas de análisis que aborden la Escuela (y sus diversas problemáticas) como una institución *abierta* a la sociedad, cuyos flujos de intercambio son permanentes y complejos. Si otras veces (en otras investigaciones) esta apertura condujo al barrio, la esquina y el hogar, aquí nos ocupa la calle, la plaza pública, la legislatura, la comisaría.

En este sentido, la mayor empresa propuesta aquí será forzar la base conceptual que se ha constituido durante los últimos años en torno al estudio de fenómenos asociados a conflictos y violencias en el espacio escolar, buscando extender el horizonte teórico a la luz de los procesos y experiencias novedosas observadas en los últimos años.

Estrategia de abordaje y estructura del texto

De acuerdo a las herramientas teóricas que hemos desplegado hasta aquí, repasaremos finalmente la estrategia elegida para abordar el caso empírico. Ante todo, los procesos observados en torno a las tomas de 2010 obligan a elaborar una primera lectura a partir de la consideración de los aspectos constitutivos de la acción colectiva. Lejos de tratarse de un *espacio escolar "normal"* sumido en su propia cotidianeidad, nos hemos encontrado con un período abierto de grandes convulsiones y tensiones, tanto al interior como al exterior del mismo. Es en este sentido que se nos volvió necesario repasar aquella sociología dedicada enteramente a la comprensión y explicación de la acción colectiva, como una herramienta muy útil a la hora de desarmar y volver a reconstruir los sentidos de la acción. Se trata de reconocer que las *tomas* de 2010 formaron parte de una protesta masiva más amplia que puso en juego particulares formas de organización y movilización social, todo lo cual hizo posible la confluencia de intereses y demandas de diversos actores pertenecientes a los distintos claustros y niveles del sistema educativo. En este punto tienen especial peso las memorias y los relatos de los protagonistas.

Si el *primer capítulo* de este trabajo denota un claro sentido *diacrónico*, ello se debe a que los estudiantes y agentes escolares entrevistados que formaron parte de las *tomas*, tienden a recuperar del pasado *los logros y fracasos de la lucha*, no sin antes repasar a modo de relato lineal los pormenores del proceso. Aquella permanente reflexión crítica sobre el pasado, timoneada por lo que representa una evaluación paso a paso de la acción contenciosa en relación a los movimientos del adversario político, nos ha dejado escaso margen para comenzar nuestra labor. Esto, sumado al carácter reciente de los hechos, hizo completamente necesario dilucidar al menos los aspectos generales de la movilización en su propio devenir³⁸, condensando así una especie de

³⁸ Normalmente los relatos inician en las condiciones previas, luego repasan algunos hechos significativos próximos al inicio de las protestas y de allí se traza una especie de curva de ascenso sostenido de las protestas. Esta dimensión cronológica y acumulativa alcanza un pico máximo de organización y capacidad de

breve historia de las tomas. Completamos este enfoque con otro de tipo *sincrónico*, que pone a consideración distintos elementos como las demandas esgrimidas, los repertorios elaborados y las identidades construidas más allá de lo estrictamente cronológico.

En resumen, se trata de una exploración de las formas de *politicidad* presentes y construidas en el espacio escolar (y en torno a él) en un período caracterizado por fuertes convulsiones, el período de *tomas*. Pues bien, esas nuevas identidades políticas, construidas en el fragor mismo de la acción contenciosa, repercutieron muy fuertemente al interior de las escuelas. Y ese cimbronazo es el que abordaremos en el *segundo capítulo* de este trabajo, pues tenemos indicios de que las transformaciones observadas al nivel de la acción colectiva emprendida por los estudiantes han puesto en tensión las lógicas propias del espacio escolar. Esto es lo que nos da paso al estudio de las formas de sociabilidad que allí tienen lugar normalmente, en contraste con el período de *tomas*. Las formas de autoridad (tanto pedagógica como escolar), en tanto núcleo central que regula las interacciones alumno/docente, ocupará fundamentalmente nuestra atención, pues parece que allí están implícitos la mayoría de los mecanismos de los que dispone la escuela para la resolución de todo tipo de conflictos.

Si bien los dos primeros capítulos pueden parecer a simple vista algo aislados e inconexos, la división responde estrictamente a una cuestión de organización del análisis. Aunque ambos pueden ser leídos por separado, ya que echan luz de manera independiente a procesos aparentemente diferentes, nuestra hipótesis de partida es la existencia de algún tipo de direccionalidad del cambio que vincularía ambas dimensiones de análisis. Ese nexo que une ambas perspectivas es lo que buscamos explotar, justo allí donde la protesta se entrecruza con el espacio escolar (tomado). La capacidad creativa de la acción colectiva introduciría nuevas variables (y nuevos conflictos) dentro del espacio escolar, activando determinados dispositivos y poniendo a prueba nuestras propias herramientas de análisis. Esas formas de politicidad que entran en ebullición durante la *lucha*, impactan diferencialmente en las prácticas y representaciones sobre la autoridad y el uso de la fuerza que ponen normalmente en juego los actores dentro de las escuelas. El *tercer capítulo* representa una propuesta inicial para abordar las formas de tratamiento y resolución de conflictos, en el marco de los cambios y mutaciones que parecen estar dándose dentro y en torno a la escuela media.

Como lo podrá apreciar el lector, la linealidad de este argumento tiene algunas limitaciones que serán consideradas cuando corresponda. Si bien resulta muy sencillo separar conflicto y orden en el nivel conceptual, éstos no se corresponden automáticamente con la calle y la escuela. Las *tomas* materializaron esa *zona gris* donde se expresa finalmente una tensión previa entre distintos sistemas de representaciones y prácticas sociales. Los usos de la fuerza y las formas de resolución de conflictos, esta vez atravesados por lógicas políticas y dinámicas colectivas, constituyen el núcleo central de ese enfrentamiento entre actores finalmente constituidos *en la protesta*. No se trata de un proceso unívoco, y ello se expresará también en las diferencias de clase. A la

presión, para luego contraerse e iniciar una caída final. Más discutidas son las conclusiones respecto de los logros y fracasos.

horizontalidad que caracteriza al enfrenamiento entre diferentes posiciones políticas, debe sumarse entonces la interrogante respecto de la *verticalidad* mediante la cual se expresan formas de politicidad desiguales.

Aspectos metodológicos

En lo que refiere al diseño metodológico este trabajo ha sido elaborado sobre la base de una estrategia de tipo cualitativa mixta. Partiendo de un primer relevamiento general de datos realizado a partir de la participación directa en marchas, asambleas y entrevistas informales *in situ* con los protagonistas, hemos reconstruido teóricamente el mapa del conflicto identificando los actores intervinientes. Ese criterio teórico elaborado es el que nos ha llevado a seleccionar tres escuelas del nivel medio. Éstas, representan en algún sentido casos *típicos* que nos ayudan a sopesar algunas variantes que se observaron en el marco de los procesos analizados³⁹. Pese a no tratarse de una clasificación exhaustiva, esto sí nos ayudará a dar cuenta de las diferentes y desiguales formas de procesamiento del conflicto ya que caso extremo, caso típico, caso “ideal”, caso único y caso negativo (Scribano, 2008: 36) se entrecruzan aquí justificando nuestra selección. Hemos continuado la indagación sobre la base de aquella *bola de nieve* que propuso el mismo campo, con la precaución de repasar cada uno de los actores que integran el espacio escolar. Así es que, luego de finalizadas las *tomas*, se realizaron 25 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes, padres de estudiantes, docentes, no-docentes, preceptores, directivos y miembros de la *srl* (en el caso del colegio de gestión privada).

Por otra parte, con el objeto de poner en perspectiva los relatos de los protagonistas, se procuró recolectar la mayor cantidad de documentación posible referida a la cuestión. Se revisaron y sistematizaron todas las notas alusivas a la *cuestión educativa* publicadas a lo largo de todo el año 2010 y comienzos de 2011 en el diario local de mayor tirada (La voz del interior). Asimismo, se revisaron otros medios gráficos (Día a Día, La Mañana) y digitales (Cbanoticias.net, Estudiantazocba.blogspot.com, interestudiantilcba.blogspot.com, Indymedia Argentina, entre otros) a los fines de sopesar distintas líneas editoriales. También se tuvo acceso a notas, solicitadas y comunicados de prensa (impresos y digitales), como así también cadenas de correos electrónicos internos de los distintos nucleamientos que formaron parte del proceso de *tomas*. Se tomaron fotografías y videos –y se tuvo acceso a otro tanto facilitados por los propios entrevistados- en marchas, asambleas, intervenciones artísticas y *tomas*. Finalmente, se tuvo acceso a la versión taquigráfica de los debates legislativos que tuvieron lugar entre octubre y diciembre de 2010.

³⁹ De aquí en más identificaremos los casos analizados como el Colegio (institución de gestión privada y composición socioeconómica de nivel medio, medio-alto), el Instituto (de gestión “semi-privada” -ya que funciona como cooperativa- y nivel socioeconómico medio) y el Ipem (un colegio provincial de gestión pública, al que asisten fundamentalmente las clases populares). La construcción de este esquema es más bien algo operativo que nos permitirá solamente anclar algunas diferencias en las condiciones materiales. Aquí resulta más que suficiente un mapeo teórico inicial que nos permita integrar –en una suerte de *matriz institucional mínima*- tipo de gestión, proyecto educativo institucional (PEI) y composición socio-económica (medida desde las propias representaciones de los actores).

Para la sistematización y procesamiento del registro de datos se utilizó el software Atlas.ti. La clasificación y codificación se centró fundamentalmente en recoger todos aquellos indicios que dieran cuentas de representaciones y prácticas sociales específicas en lo concerniente a organización y participación, formas de protesta, modos de relacionamiento (solidarios y conflictivos) entre los actores, usos de la fuerza, minoridad, autoridad y hecho educativo, entre otros.

Capítulo 1

Colegios tomados: movilización y acción colectiva

Nunca lo vieron, nunca vieron los bancos rotos, nunca vieron las paredes todas despintadas, nunca vieron que no tenían gas, nunca vieron que no tenían vidrios, no lo vieron. Si aparte es así es como viven. No lo ven. Es decir, no había forma de que vieran ellos...

G... (docente)

Es verdad que, en la historia, puede considerarse que la ley media y legitima las relaciones de clase existentes. Sus formas y procedimientos pueden cristalizar esas relaciones y enmascarar la injusticia ulterior. Pero esta mediación, a través de las formas de la ley, es algo completamente distinto del ejercicio de una fuerza no mediada. Las formas y la retórica de la ley adquieren una identidad distintiva que puede, según la ocasión, inhibir el poder y proporcionar alguna protección a los que carecen de poder. Solamente vista desde esa perspectiva puede la ley ser útil en su otro aspecto, como ideología.

E.P. Thompson, Los orígenes de la ley negra.

1. Periodización

Si al comienzo del trabajo de campo rondaban ciertas dudas respecto de la contundencia con que podría defenderse una hipótesis acerca de la apertura de un ciclo de protestas en torno a las tomas de 2010, estas líneas son escritas en condiciones completamente diferentes. Hoy podemos afirmar sin basilar que lejos de tratarse de una serie de eventos aislados, aquella masiva protesta que tuvo su epicentro en los colegios secundarios de las ciudades de Buenos Aires y Córdoba se enmarca en un ciclo mucho más amplio que parece estar profundizándose y cuyo clímax quizás aún no hayamos visto. Durante octubre de 2012, llegaban a 60 las escuelas tomadas⁴⁰ en rechazo a la reforma curricular impulsada por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Aquí en Córdoba algunos días después los estudiantes tomaban el decanato de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba reclamando una prórroga ante el inminente vencimiento de sus planes curriculares. También fueron tomadas durante octubre escuelas en Río Cuarto, Villa La Bolsa, Villa Los Aromos⁴¹. En este sentido, podemos afirmar que a esta altura ya comienzan a observarse ciertas regularidades en torno a las cuales se definen y toman forma el surgimiento, la escalada y la resolución de toda una serie de conflictos al interior de los colegios secundarios, las instituciones terciarias y las universidades nacionales. A diferencia de lo que ocurre hoy, durante las protestas de 2010 la mayoría de los actores que intervinieron manifestaron un

⁴⁰ Indymedia Argentina, 6 de octubre de 2012.

⁴¹ *La Voz del Interior*, 1 y 22 de octubre de 2012.

desconocimiento total respecto de las posibles formas de actuar para encausar las protestas y allanar el camino hacia una resolución rápida y definitiva. En lugar de esto, primaron decisiones y acciones tan apresuradas como erráticas (sino sencillamente contradictorias), sobre las que luego debían dar marcha atrás. Especialmente los agentes escolares y gubernamentales parecen haber echado mano a viejas recetas que nada tenían que ver con los problemas que entonces se les presentaban. Esas viejas respuestas a problemas nuevos, no hacía más que empeorar la situación: sanciones con faltas y amonestaciones a los “agitadores”, pedidos de “listas negras”, quitas de subsidios y denuncias penales, fueron algunas de las acciones (algunas a través de amenazas, otras efectivas) llevadas a cabo.

A modo de hipótesis propondremos aquí una periodización del conflicto tal, que nos permitirá ir observando cambios y continuidades respecto al accionar de los distintos actores intervinientes. Cada uno de estos momentos envuelve todo un conjunto de acciones que determinaron más o menos directamente su paso al siguiente. Claro está que las diferencias observadas caso por caso refieren directamente a las diferentes prácticas y representaciones puestas en juego, dependiendo del colegio o institución educativa estudiada. Este pequeño esquema de análisis nos permitirá delimitar cualitativamente aquellas variantes observadas, al menos en lo que a formas de resolución de conflictos se refiere. Cabe agregar finalmente, que dicha periodización tiene la ventaja de incorporar las lógicas que son propias de la dimensión de la acción colectiva. En otras palabras, proponemos una perspectiva dual y complementaria que, al tiempo que presta atención a las variantes observadas referidas a los distintos accionares por parte de los agentes intervinientes en el conflicto, no olvida la lógica propia del derrotero que acompaña a toda protesta como un proceso que se define y configura a la par de la experiencia misma de sus protagonistas.

En primer lugar, definiremos un *momento previo a la Asamblea original o pre-asamblea*. Aquí intervienen las discusiones previas promovidas o no desde los centros de estudiantes y todo espacio en el que se hayan llevado adelante discusiones que pudieran derivar en posicionamientos, argumentaciones y definiciones en torno a demandas más o menos claras, y por las cuáles valdría la pena ocasionalmente manifestar un abierto reclamo. Esto es, la materia prima que pudiera derivar luego en la creación de marcos de acción. No obstante esto, aquí adquieren especial relevancia las actuaciones tanto de los agentes del sistema escolar como de las autoridades gubernamentales. El hecho de que el Ministerio de Educación no haya previsto una instancia de discusión donde todos los claustros asentaran abiertamente sus propias reflexiones y propuestas respecto del texto de la reforma de la Ley de Educación Provincial (LEP), habilitó la condensación de una primera frustración o injusticia vivida por los propios estudiantes y docentes. Sin embargo, una de los principales elementos a considerar aquí tiene que ver con el accionar de los directivos y docentes ante la inminente asamblea general de estudiantes que por entonces apareció en el horizonte de lo posible (y necesario) en gran cantidad de escuelas. Si bien no podemos aquí analizar el porqué de la primera asamblea realizada en Córdoba luego de que se hiciera público el conflicto ocurrido en la Ciudad de Buenos Aires, sí debemos decir que en los casos estudiados los propios estudiantes reconocen el hecho de que *el llamado* a Asamblea

General, en tanto espacio ampliado de discusión y creación de consensos, se justificó fundamentalmente en la necesidad de expresarse y no permanecer extraños a una realidad que los afectaban directamente. Ahora bien, como decíamos anteriormente, la actuación de directivos y agentes parece haber sido fundamental en esta instancia, ya sea manteniéndose al margen, alentando o reprimiendo la voluntad de aquel grupo de estudiantes inicialmente movilizados.

En segundo lugar debemos considerar el momento de la *asamblea de estudiantes* o *asamblea original*, propiamente dicha. Allí quizás lo fundamental tuvo que ver con el reconocimiento de algunos oradores, que no necesariamente eran miembros de los respectivos centros de estudiantes, pero que sí demostraron ciertas competencias respecto del manejo del habla en reuniones masivas. Aquí las experiencias y saberes previos, por más remotos e indirectos que puedan parecer, adquirieron un peso fundamental. La militancia previa en organizaciones políticas, la presencia en manifestaciones y cortes de ruta, incluso la participación en simulacros legislativos (una actividad que suelen llevar a cabo los docentes en alguno de los espacios curriculares de quinto o sexto año, la cual ocasionalmente deriva en una visita a la legislatura provincial o incluso nacional), delimitaban ciertas ventajas y competencias adquiridas y muy valiosas a la hora de integrar espacios de discusión y toma de decisiones. En esta instancia es donde se configura principalmente la *demanda central* que aglutina al colectivo de estudiantes (el rechazo a la LEP o el reclamo por mejoras edilicias), la cual pasa a ser enmarcada conduciendo en una u otra dirección hacia distintas formas de acción directa (asambleas permanentes, cortes de calles, intervenciones artísticas, tomas de establecimientos, marchas, entre otros).

Dependiendo de la existencia o no de instancias previas de discusión, es dable suponer que las posiciones sostenidas en aquellas asambleas estuvieron más o menos consolidadas y preconstituidas al menos en lo que respecta a determinados grupos. Sin embargo, el apoyo masivo a la medida de la toma por medio de la votación a mano alzada, es decir la correlación de fuerzas manifestada en aquella instancia, ha de haber implicado un conjunto de condiciones entre las cuales cabe desatacar: la dirección y capacidad de movilización por parte un grupo de estudiantes reconocidos por sus pares (y asociado a esto, la configuración de un sentimiento de injusticia vinculado al desconocimiento y negación de los estudiantes como actor social); la posición sostenida y las distintas acciones emprendidas por docentes y directivos (fundamentalmente el apoyo, el rechazo y todos sus matices, evidenciados a lo largo del proceso); finalmente, el clima, la estructura y el entramado institucional vivido por entonces.

En tercer lugar, hemos de considerar el momento efectivo de la *toma de una escuela*. Allí se observan directamente las capacidades de los estudiantes en cuanto a movilización de recursos y organización interna, a los fines del sostenimiento y consolidación del espacio de disputa y conflicto. Lejos de tratarse de una lógica encerrada en sí misma, la toma es vista, más tarde o más temprano, como una medida de acción que habilita nuevas instancias de debate y organización, y que logra extender el horizonte de negociación gracias al "territorio ocupado". La situación de *empoderamiento* por parte de los estudiantes resulta insoslayable a esta altura, los aprendizajes son múltiples y permanentes, el conflicto entre los agentes del sistema escolar es abierto en todos los niveles, se trata sin más de un momento de grandes convulsiones cuyo desenvolvimiento

dramático conmociona desde lo más profundo el espacio escolar. Lo que nos interesa desatacar aquí especialmente, resulta de las múltiples modificaciones observadas en lo que a lógicas y pautas de interacción se refiere. El *espacio escolar tomado* es un espacio social en el cual lejos de reinar el caos y la falta de autoridad, se imponen y configuran lógicas alternativas de organización como resultado de procesos asumidos y protagonizados por aquellos que hasta hace poco tiempo ocupaban el último de los peldaños del escalafón que prevé el sistema escolar, tal como lo conocemos. Ya habrá tiempo para profundizar respecto de qué tipos de lógicas se construyeron, no obstante cabe recordar aquí la importancia de considerar el carácter extra-cotidiano que adquiere el espacio escolar en los procesos que aquí analizamos, lo cual obliga a desarmar y volver a reconstruir algunas tesis que se imponen sin mayores inconvenientes durante tiempos de *normal desenvolvimiento de la vida escolar*, y que hasta aquí representaban el único saber disponible respecto de las pautas de interacción y normas de funcionamiento del espacio escolar.

Antes de pasar al siguiente momento debemos agregar algunas líneas respecto de la existencia de dos instancias más o menos definidas, que han sido observadas durante el momento de la toma. En primer lugar se trata de un momento de *apertura* que siguió a la ocupación efectiva de las escuelas. Si bien puede decirse que la interacción entre estudiantes de distintos colegios ya era bastante fluida previo a las tomas, con *apertura* se quiere definir aquella instancia que siguió inmediatamente a las respectivas asambleas originarias de cada escuela y a la organización y movilización durante las primeras horas de *toma*, hechos que hacen referencia a procesos internos, individuales y particulares caso por caso. En rigor, el momento de *apertura* hace referencia a la creación de puentes y la constitución de espacios colectivos de organización, en cuyo seno han de encontrarse los distintos mandatos enviados por las asambleas de cada escuela. Como veremos, la creación de coordinadoras o asambleas ampliadas terminaron por dar forma a la reunión de los distintos actores movilizados, y por lo tanto al encuentro y a la división en torno a las distintas posturas y demandas. Una segunda instancia a destacar durante el período de *tomas* tiene que ver con una fase de *negociación*, que tuvo como locutores privilegiados al Vicegobernador, al Ministro de Educación y a los representantes de las dos grandes organizaciones que reclamaban representar los intereses de los colegios movilizados. No obstante esto, debemos decir que la *negociación* se trasladó en ocasiones a las aulas de los colegios y a los despachos de los directivos, en múltiples reuniones oficiales y extraoficiales que funcionarios públicos y otras autoridades mantuvieron con estudiantes, directivos y patronales, lo cual pone en relieve también las estrategias y los caminos emprendidos por cada colegio en particular.

Finalmente, destacaremos el momento abierto por el *levantamiento de la toma*. Dependiendo de los términos en los cuales estudiantes y directivos acordaron la cesión del control del edificio, se dio paso a un período en el que los estudiantes hicieron ciertos cambios a los fines de sostener en algún sentido la continuidad de los reclamos. Dicha protesta “por otras vías”, implicó asambleas regulares, jornadas de discusión sobre la ley, entre otras actividades extracurriculares que los estudiantes exigieron llevar a cabo en horario escolar. Es importante destacar esto ya que en determinados colegios el fin de la toma estuvo lejos de corresponderse con una fase de negociación exitosa en la cual la demanda se consideraba finalmente satisfecha. En lugar de esto,

un sentimiento de frustración y de descontento se instaló entre los estudiantes a propósito de la forma de resolución que tuvo el conflicto. Esto se notó claramente en los casos del desenvolvimiento de los sucesos de la jornada del 15 de diciembre de 2010 (aquella en que la legislatura provincial votó la nueva Ley de Educación N°9.870) y el retraso e incumplimiento en cuanto a las obras prometidas. A esto debemos agregar todo un conjunto de tensiones y conflictos que se trasladaron del *espacio escolar tomado* al *espacio escolar cotidiano* (restituido y “normalizado” progresivamente luego del levantamiento de la toma), todo lo cual hace suponer la inauguración de un nuevo período de conflictos entre los cuales cuenta la disputa en el terreno de la memoria colectiva respecto de lo ocurrido durante las tomas. Pero no sólo esto, resulta ser que la *toma* hubo de desnudar toda una serie de elementos que iluminan nuevas problemáticas y antiguas problemáticas renovadas. Las relaciones de autoridad al interior del espacio escolar; la toma de decisiones y resolución de controversias; la relación estudiante-docente, estudiante-directivo y docente-directivo; la constitución y configuración de ámbitos de decisión (entre los cuales se encuentran los propios centros de estudiantes); el lugar que los padres de los estudiantes ocupan en la comunidad escolar y sus diversas formas de participación en la vida escolar; la actualidad o desfasaje, el sostenimiento y el consenso referido a los distintos PEI (Proyecto Educativo Institucional); son algunas de las cuestiones que adquieren relevancia a propósito del período inaugurado por el *levantamiento de las tomas*.

2. Antecedentes y participación

Hay una caracterización de los estudiantes secundarios, y de la juventud en general, que hasta hace poco solía imponerse y deambular como una explicación *atrápalo todo*, que se presentaba tan vacía como generalizada. La noción descalificadora de *apatía* o *desinterés*, imputada a las jóvenes generaciones, yerra fundamentalmente por asentarse en estructuras cerradas y anacrónicas, en medio de las cuales la participación política se define por un uso restringido del término *política*. No decimos nada nuevo, para indagar acerca de representaciones y prácticas políticas en jóvenes, se vuelve necesario abrir el lente para incluir elementos que a primera vista podrían haberse pasado por alto y que parecerían corresponder a otras esferas. Numerosos autores han trabajado en dirección a redescubrir la dimensión política de las prácticas juveniles contemporáneas, incluso a partir de sus propios consumos culturales (entre ellos, Hebdige, 2004 y Reguillo Cruz, 2007). Esto no significa que debemos abandonar estrategias analíticas más directas como lo son aquellas que estudian la organización y participación en Centros de Estudiantes y Consejos al interior de los establecimientos educativos (Núñez, 2010), u otras asociaciones o movimientos sociales más allá de las paredes de las escuelas. Lo que debemos comprender es la posibilidad de que otras experiencias puedan estar configurando identidades políticas, apoyadas en formas de interacción y asociación emergentes.

Cuando prestamos atención a las condiciones previas de participación observadas hacia la primera mitad de 2010, según lo que pudimos notar en los casos abordados, nada parecía indicar que se tratara de un año especial. Tanto los miembros de Centros de Estudiantes –en el caso de los colegios donde éste estaba constituido– como docentes y directivos destacan la escasa

participación en actividades gremiales de tipo reivindicativo⁴². Ejemplo de esto es lo que ocurrió a fines de julio cuando el Ministerio de Educación envía a los colegios secundarios un protocolo de debate del texto de la futura ley de educación. La actividad resulta un fracaso a nivel general. No obstante, esto podría deberse al formato cerrado de la consulta y no al desinterés o la “falta de compromiso”, tal como alegan los propios actores.

“Si bien el Ministerio de Educación ha propuesto la consulta del anteproyecto en cada institución educativa, el instrumento fue limitado, insuficiente y poco representativo. Sólo se dedicó una jornada institucional para leer más de 100 artículos, tomar posición sobre cada uno de ellos, completar una grilla optando por “sí” o “no” con un reducido espacio dedicado a propuestas alternativas. Además no se facilitó la ley provincial vigente ni la ley de educación Nacional N° 26.206 para profundizar el análisis. Creemos que una ley de la democracia debería ser el fruto del diálogo que incluya a todos los sectores involucrados”.

Nota dirigida desde el Instituto a las autoridades del Ministerio de Educación con fecha 1/10/2010.

Mientras los docentes dicen no tener la información ni el tiempo suficiente, desde los Centros de Estudiantes (CE) se busca entonces motorizar espacios de participación y debate donde los estudiantes pudieran hacer su propio análisis del texto de la futura Ley. Sin embargo, en aquella jornada pocos estudiantes se acercan a participar más allá de los fieles miembros de los Centros de Estudiantes. Pero la situación excede aquel hecho puntual. Quienes hace años vienen sosteniendo el único órgano estudiantil repiten permanentemente la falta de llegada y desigual recepción por parte del estudiantado en general, en lo que hace a los mensajes transmitidos e invitaciones a sumarse a distintos espacios y actividades.

L...(alumna): sí, siempre a mí me resulta, me resultó siempre como complicado acá en el cole la participación. Siempre es complicado que los chicos participen, pero siempre me parece que sí hay una aceptación de parte de lo que se les transmite, o de lo que se informa, en este tipo de cosas. Lo que es más complicado es en términos de ponerle el cuerpo a determinadas cosas. Me parece que ahí sí hay más complicaciones.

En cambio, allí donde no existía CE, el problema parece mucho más profundo al indicarse la inexistencia de acuerdos mínimos en lo que refiere a la organización de las actividades más comunes de los colegios secundarios, como son los viajes de fin de curso, la cena de recepción o la elección de un diseño y la compra de los característicos “buzos de sexto año”⁴³. Resulta tentador asociar el hecho de que estas últimas dos actividades hayan sido llevadas adelante por primera vez

⁴² Un directivo del Colegio demostraba su asombro a propósito de las protestas al recordar como único antecedente una *sentada* realizada hace unos años por los estudiantes de un curso, en reclamo por la reparación de ventiladores, una situación por entonces resuelta rápidamente. Por lo general y en consonancia con esto se imponen ampliamente aseveraciones en torno a la sorpresa que significó para los agentes escolares aquella medida de fuerza que representó la *toma*.

⁴³ Al menos en la Ciudad de Córdoba, se ha extendido y generalizado una práctica que lleva algo más de diez años y que consta del diseño y confección de prendas (generalmente un buzo y una remera) distintivas del año de egreso. Para el caso de los colegios que exigen uniformes en ocasiones está permitido reemplazar dicha vestimenta por aquel conjunto de buzo y remera. Cabe agregar, finalmente, que son comunes duras peleas y debates en torno a la elección del diseño de estas prendas.

en la historia del IPEM el año siguiente a las tomas, un sexto año que fue especialmente protagonista en ellas y que aún es recordado gratamente por docentes y directivos.

Por otro lado, hay un hecho que tuvo lugar a principio de año y que desborda toda definición restringida de política. En Abril de ese mismo año los estudiantes secundarios organizan en Mendoza aquella denominada *chupina*⁴⁴ colectiva valiéndose de la red social Facebook⁴⁵ para difundir la convocatoria. Ésta, provocó rápidamente una masiva adherencia, llegando a convocar a cerca de 3.000 alumnos el día 30 de abril en una plaza céntrica⁴⁶. Por muchas razones este no es un dato menor. Numerosos especialistas fueron consultados sobre el tema en diarios de todo el país, e incluso el Ministro Nacional de Educación llegó a pronunciarse públicamente al respecto. Si bien podría decirse que todo esto encontró resonancia recién cuando los medios masivos de comunicación se hicieron eco de la cuestión, se encendió algo así como una alarma entre los agentes del sistema escolar de la Ciudad de Córdoba, quiénes advirtieron a los alumnos sobre probables sanciones. A pesar de que el intento de réplica solo reunió aquí a 600 alumnos en la Plaza San Martín el 28 de mayo⁴⁷, esto nos obliga a plantearnos las siguientes interrogantes. ¿Qué definimos como participación y organización? O mejor dicho, ¿qué tipos de representaciones y prácticas circulan entre el propio estudiantado acerca de lo que implica organizarse y movilizarse? ¿qué disputas están teniendo lugar allí?

En directa relación a esto, miembros de distintos Centros de Estudiantes se pronunciaban en abierto rechazo a una medida que creían contradecía el espíritu de lo que representa la organización y movilización estudiantil⁴⁸. Contrastan con esto los testimonios recogidos acerca de lo que ocurrió en el IPEM, donde sí existió la intención de participar de la *chupina*, pero ante el menor rumor de una posible adherencia masiva por parte de los estudiantes, le siguió el anuncio de que habría sanciones para los que participaran, lo cual parece haber surtido el efecto esperado. No podemos afirmar entonces que la convocatoria no haya despertado un amplio apoyo entre los estudiantes por dos razones. Por un lado, la voz de los Centros de Estudiantes, aunque amplificada por los medios de comunicación, no tenía gran representatividad, como ellos mismos reconocen. Por el otro, los docentes y directivos al haber sido advertidos con tiempo, y sabiendo lo que había ocurrido en Mendoza, llevaron adelante las medidas necesarias a los fines de reprimir la medida, advirtiendo por supuesto sobre las sanciones que sobrevendrían entonces.

⁴⁴ Así es como se denomina en Córdoba a aquella práctica de los estudiantes, más o menos cotidiana, que consiste en no entrar a clases o “escaparse” en algún momento de la jornada lectiva, usualmente sin conocimiento de sus padres. Es sabido que la conocida *chupina*, o *rata*, no es algo nuevo ni mucho menos. Lo que se destaca aquí, es la adherencia masiva, generalizada y organizada, lo que le da a la evasión de clases un contenido completamente diferente.

⁴⁵ Como es sabido, Argentina figura entre los países de habla hispana con más usuarios de esta conocida red social virtual. Algunas estimaciones hablan de alrededor de 15 millones de usuarios.

⁴⁶ *La voz del Interior*, 2 de mayo de 2010.

⁴⁷ *La voz del Interior*, 28 y 29 de mayo de 2010.

⁴⁸ Según se recoge del diario local de mayor tirada de Córdoba, los CE de la Escuela San Jerónimo y el Colegio Alejandro Carbó se pronunciaban en contra. Una miembro de este último decía lo siguiente: “No tiene fundamento hacerlo por hacerlo, sólo para salir en la tele. No hemos hablado de este tema en el centro porque hay cosas más interesantes para discutir y hacer” (*La Voz del Interior*, 28 de mayo de 2010).

La aparente falta de una razón o fin concreto que diera sentido a la *chupina colectiva*, aparece como el argumento central esgrimido por aquellos jóvenes que detractaban semejante medida. No obstante, podemos decir aquí que sí había un fin detrás de la *chupina*, como también lo habrá a propósito de las *tomas*. Lo que pueda parecer, desde el punto de vista de la parcialidad de quienes integran espacios como los CE, algo así como un medio sin fin alguno, en realidad se inscribe posiblemente en una disputa por imponer determinados *fin*es. Por un lado, el fin último de la *chupina* colectiva parecía radicar en una acción expresiva –reunirse, participar de una actividad colectiva organizada entre pares, interactuar en cuanto alumnos en un espacio extraño a la escuela-. Por el otro, las *tomas* se presentaron como acciones de protesta en dirección a la resolución de problemas edilicios y a la rediscusión del Proyecto de Reforma de la Ley Provincial 8113. Se trata más bien de la confluencia de dos tipos análogos de acción colectiva, cuyos divergentes contenidos políticos específicos son algo a discutir, pero que aún no sabemos si implican dos sistemas completamente diferentes de representaciones y prácticas, o si en realidad responden a un mismo proceso. En otras palabras, se plantea la siguiente interrogante: ¿es posible que aquellos dos hechos (el intento de *chupina* colectiva y la toma de las escuelas), aparentemente contrapuestos, hayan logrado confluir al momento de fundamentar la *toma* como medida necesaria, a los fines de hacer oír los distintos reclamos de los estudiantes? En todo caso, lo que parece haber ganado legitimidad es la posibilidad, en cuanto elemento integrante de un repertorio de acción colectiva, de la interrupción o evasión del dictado de clases.

Las formas de organización y participación estudiantil se salen de sus tradicionales moldes y se demuestran imbricadas e imbuidas por elementos aparentemente extraños. Probablemente las condiciones que hicieron posible el masivo apoyo a las *tomas*, provenga en parte de sistemas de prácticas y representaciones que poco tienen que ver con aquellas que han empeñado los estudiantes que reconocen su participación en Centro de Estudiantes y que suelen destacar más directamente la dimensión política de sus acciones. En esta dirección, cabe analizar entonces cómo es que determinados grupos lograron dar forma al reclamo, recogiendo aquellas diversas inquietudes en circulación y orientando las pautas de acción a seguir.

3. Los estudiantes se movilizan -acción colectiva y creación de marcos para la acción-

Lejos de toda homogeneidad, la movilización estudiantil demostró numerosas variantes durante el proceso de *tomas*. Al trabajar aquí con casos claramente diferenciados en cuanto al nivel socioeconómico, la estructura institucional, las formas de gestión y los proyectos pedagógicos, la evidencia de estas diferencias y desigualdades no tarda en aparecer. En primer lugar, debemos destacar la existencia de una lógica *centro-periferia*, a partir de la cual se inscriben en la protesta los distintos colegios. En este sentido, las diferentes formas de incorporación del IPEM, el Colegio y el Instituto a la Asamblea Interestudiantil, como así también su participación en instancias de negociación (individual y colectiva) con el gobierno, demostró claras diferencias en cuanto a sus capacidades de influencia y niveles de visibilidad logrados. Por un lado, algunos estudiantes destacaron la distancia geográfica como una cuestión no resuelta (recordemos que el IPEM se encuentra emplazado por fuera del anillo de circunvalación de la Ciudad de Córdoba), abonando la

idea de que los límites observados en cuanto a incorporación de otros actores y otras realidades se debieron exclusivamente a ciertos problemas imputables a la organización del movimiento. Sin embargo, aquellas diferencias parecen responder a una lógica general del movimiento en la que se destaca fundamentalmente una primera división entre quienes reclamaban por mejoras edilicias y quienes se movilizaban fundamentalmente en rechazo a la LEP. Prueba de esto fue la división entre las dos grandes coordinadoras de estudiantes (Secundarios Unidos de Córdoba y Asamblea Interestudiantil).

Foto 1. Acampe de Secundarios Unidos de Córdoba (SUC) en la antigua plaza Vélez Sarsfield



En primer lugar, el hecho de que Secundarios Arriba (agrupación ligada a Libres del Sur) defendiera la independencia de los estudiantes secundarios ante terciarios y universitarios no sólo tuvo que ver con la ambición de detener el avance de las distintas organizaciones políticas universitarias de ultrazquierda, sino también con la necesidad de limitar la lista de demandas a los fines de que la protesta no se diluyera en un todo innegociable⁴⁹ y desgastante.

C... (alumno-SUC): Nosotros, con bastantes colegios, pensábamos que teníamos que mantener las reuniones secundarias de la facultad, pero no aislarnos en el conflicto, sino ir a coordinar algunas actividades. Había por otro lado, otros colegios digamos, que también estaban tomados, que pensaban de otra forma, digamos, que pensaban que sí había que compartir todo y dejar las reuniones secundarias de lado. En base a eso ahí se crea algo, bueno, como dos visiones distintas y más aún cuando a los colegios públicos nos llegan los planes de obras... y que bueno, más allá de que fue una lucha bastante dura, que los planes de obras no tardó bastante tiempo de que nos lleguen, cuando nos llegan los buenos planes de obra, digamos, los que planteaban lo que nosotros queríamos, ahí viene la cuestión de decir: bueno, nosotros tenemos nuestro objetivo y el tema

⁴⁹ Esto es lo que derivó en la ruptura temprana de la Coordinadora de Estudiantes Secundarios. Al no acordar sobre la unificación de los reclamos con el movimiento universitario, el grupo más *autonomista* (con fuerte presencia de Secundarios Arriba) se reorganiza en torno a Secundarios Unidos de Córdoba, agrupamiento que reúne a estudiantes del Jerónimo Luis de Cabrera, Cassaffouth, Nicolás Copérnico, IPEM 270, República de Italia y Gabriela Mistral, entre otros.

seguía siendo lo de la Ley. Pero planteamos que lo de la ley había que encararlo por otro lado, digamos.

Por su parte, si bien la Asamblea Interestudiantil demostró una gran capacidad de articulación de distintas demandas y realidades (lo cual fue su marca distintiva), delimitó una estrategia ecléctica en permanente redefinición, lo cual tarde o temprano terminó por demostrar algunas contradicciones irresueltas, que derivaron incluso en momentos de tensión. Un ejemplo de esto se observó en la marcha del 13 de octubre, que tuvo como destino final el edificio del rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba cerca de las 20 horas, siendo que las marchas hasta allí tenían su acto central en las inmediaciones de la Casa de las Tejas (por entonces sede del Gobierno Provincial) o la legislatura provincial. Según se recogió de las entrevistas, esto se debió a un rumor que circuló respecto de la presencia de la Rectora Carolina Scotto en aquel edificio. Más momentos de tensión o desacuerdo se observaron a propósito de las marchas que siguieron a las respectivas muertes de Mariano Ferreyra (militante del Partido Obrero y dirigente de la Federación Universitaria de Buenos Aires) y del ex presidente Néstor Kirchner. En relación a esto, a pesar de que la disposición de los actores movilizados estaba acordada en el sentido de que por delante marchaban siempre los estudiantes secundarios y por detrás los seguían terciarios y universitarios⁵⁰ (ver foto 4), el protagonismo de los estudiantes secundarios no siempre fue alentado y respetado de la misma manera.

Esto se observa, por ejemplo, cuando prestamos atención a las consignas llevadas adelante en las principales banderas empuñadas en cada una de las manifestaciones, lo que sin duda refiere a la disputa por los sentidos atribuidos a cada una de las marchas. Pese a que la movilización del 21 de octubre había sido convocada con anterioridad “en defensa de la educación”, las agrupaciones de izquierda (principalmente Partido Obrero, Izquierda Socialista, MST y PTS) resolvieron marchar con banderas alusivas al por entonces confuso episodio del 20 de octubre, en el que asesinaron al joven Ferreyra, con lo cual momentáneamente la consigna “anulación del proyecto de ley 8113” de algún modo fue desplazada por “Mariano Ferreyra Vive” y “juicio y castigo”⁵¹. En este mismo sentido el dilema planteado a propósito del duelo nacional decretado por la muerte de Kirchner

⁵⁰ Aquí debemos resaltar una disputa simbólica subrepticia. Si bien los propios estudiantes aclararon que esta disposición de las organizaciones participantes y adherentes siempre se respetó, como podemos ver en la Foto 4 en algunas movilizaciones sobresalían y se imponían claramente las banderas del Partido Obrero y del MST.

⁵¹ Una nota publicada entonces por La Voz del Interior recogía muy bien la disputa por el sentido de aquella manifestación. Aquella nota titulada *Multitudinaria marcha por las calles de Córdoba* (cuya bajada agregaba *unas cuatro mil personas marcharon ayer en repudio al crimen del joven Mariano Ferreyra*) decía lo siguiente: “Mientras los estudiantes elevaban consignas contrarias a los proyectos del gobierno de Juan Schiaretti en materia de educación, los partidos de izquierda hacían lo propio contra el Gobierno nacional y la ‘patota sindical’, a la que atribuyen el crimen del militante del PO. *No hubo inconvenientes para organizar la movilización una vez que los muchachos estudiantes ganaron la cabecera. ‘Ferreyra era también un joven y ellos tiene derecho a encabezar la marcha con sus reclamos’, justificó un experimentado dirigente del CTA*”, *La Voz del Interior*, 22 de octubre de 2010 (las bastardillas son nuestras). En este mismo sentido Indymedia Argentina publicaba en su sitio web el 21 de octubre una nota titulada “*¡Basta de impunidad! Marcha en repudio al asesinato de Mariano Ferreyra*”, soslayando definitivamente la convocatoria original.

para el 28 de octubre (ver documento 1), fue resuelto sin mayores inconvenientes y la marcha convocada para esa fecha se llevó adelante sin ninguna consigna alusiva (de hecho aparece nuevamente la bandera con la consigna “Mariano Ferreyra Vive”, ver Foto 3), lo que quizás denote la orientación político-partidaria de la Asamblea Interestudiantil, ya sea por la correlación de fuerzas existente al interior de la misma, o por la distribución desigual de influencias entre sus miembros.

Documento 1. Correo electrónico difundido luego de la muerte del ex-presidente Néstor Kirchner.

De una! Las actividades siguen todas en pie!!! Aunque los medios van hablar todo el tiempo del difunto....allá nos vemos
El 28 de octubre de 2010 11:05, Pablo escribió:

companerxs algunos planteaban con dudas si se realizaba la marcha o no por el duelo, en principio por un lado la administración y en las escuelas hay clases...es decir hay actividad normal en Córdoba.
por otro lado yo estuve anoche confirmando al Instituto

Pablo de mauro
ICA
Instituto
Ipem 92
Ipem 64 Malvinas Argentinas
Dante Alighieri
Cabred
Ipem 199 Remonda
Inst. Juvenilia
Garzón
Carbó
Belgrano

Casafuss
Filosofía y Humanidades
Trabajo Social
ECI
Psicología
UNVM
Ciudad de las Artes: Spilim,
Roberto

y me faltaron algunos por llamar, además compañeros mi opinión es que debemos realizarla por toda la movida que venimos haciendo demostrándole al gobierno que tenemos fuerzas para seguir dando la pelea para que el proyecto de ley sea anulado, y se postergue su discusión, además tenemos que salir a las calles para denunciar tb el asesinato del compañero Mariano Ferreyra, que como ya sabemos y denunciamos fue asesinado por la burocracia de la UF aliada del gobierno, yo creo que tenemos que salir para luchar por nuestros muertos.

ADRIANA FILO

Más allá de toda evaluación que podamos hacer respecto de las distintas estrategias seguidas por las coordinadoras (“Ala Dura” y “Ala Blanda”, como lo definieron los medios de comunicación pero que fue adoptado por los propios estudiantes), lo que intentamos aquí demostrar refiere a las implicancias observadas en referencia a la *demanda central* en torno a la cual se organizaron y movilizaron los estudiantes secundarios. La proyección diferencial de ambas *demandas* (la edilicia y el rechazo a la LEP), sumadas a la pretensión por articular o no con otras demandas y otros actores (terciarios y universitarios), delimitan claramente el terreno de la movilización y organización. Se comprende entonces por qué se produjo una ruptura temprana en el seno de la

Coordinadora de Estudiantes Secundarios, al momento en que los “traidores” pactaron con el gobierno el levantamiento de las tomas en la medida en que comenzaron a llegar los planes de obras. Entonces, tanto el Instituto como el Colegio apostaron a la Asamblea Interestudiantil, un espacio donde el rechazo a *la 8113*⁵² representaba el hilo del que colgaba aquel amplio pliego de reivindicaciones (que iba desde el pedido de más presupuesto en educación hasta el reclamo por más becas de estudio y la reforma de los planes de algunas carreras universitarias). A continuación analizaremos los distintos caminos recorridos por el Instituto, el Colegio y el IPEM, en dirección a dilucidar algunas de las formas de incorporación al ciclo general de protestas, atento a la lógica centro-periferia, tipo de demanda central, organización interna y dirección y creación de marcos para la acción.

Foto 2. Marcha del 13 de Octubre.



Foto 3. Marcha del 28 de Octubre.



Foto 4. Marcha del 15 de octubre.



⁵² Si bien somos conscientes de que lo correcto sería referirse a dicha consigna como un “no a la reforma de la LEP”, los propios estudiantes definieron de ese modo el reclamo. El “no a la 8113” fue el modo en que nombraron el rechazo a la reforma de la Ley de Educación Provincial 8113, luego sancionada como Ley N°9870.

Por solidaridad

No podemos pasar por alto aquí el antecedente directo que representaron las protestas de los estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires durante los meses de agosto y septiembre de 2010⁵³. Cabe destacar que la información que tenían entonces los estudiantes respecto de lo que estaba pasando en Buenos Aires parece no justificar una hipótesis centrada únicamente en algo así como un *efecto contagio*⁵⁴. Dicha vía de acceso al problema no resulta fértil a los fines de una comprensión local del proceso. En primer lugar, esto se debe a que *resulta necesario pero no suficiente* como vimos anteriormente, algún grado de legitimidad respecto de la forma particular de protesta que envuelve al hecho singular de la *toma*. En segundo lugar, no se ha identificado en ninguno de los casos estudiados vías concretas de recepción o intercambio respecto de las experiencias de otros actores en otras movilizaciones o protestas similares y anteriores, inclusive las de Buenos Aires, más allá de la información vertida por los medios masivos de comunicación. En otras palabras, resulta mucho más fecunda una consideración de dichos antecedentes que relativice tales nociones de influencia y determinación, y que discuta acontecimientos anteriores relacionados a la luz de su real conexión con los procesos aquí abordados.

Si bien las *tomas* de Buenos Aires aparecen indefectiblemente en los relatos de los estudiantes que *militan* en los CE como una referencia obligada, como un hecho muy significativo, dicha referencia no aparece sino mediada por lo que representa el lugar particular ocupado por cada colegio en el marco de las protestas. En otras palabras, el hecho de que las *tomas* en Buenos Aires hayan sido impulsadas en reclamo por las condiciones edilicias de los colegios de esa ciudad, hace imposible una igual interpretación y diagnóstico respecto de la propia realidad de los estudiantes del Colegio y el Instituto, por ejemplo. Es decir, no fue posible para los estudiantes hacer una evaluación directa respecto de su situación particular, a partir de la experiencia recogida de los acontecimientos observados en Capital Federal. Al tratarse de condiciones radicalmente diferentes, la receta hubiera resultado difícilmente aplicable, en cuanto modelo de acción al menos. En lugar de esto, se observó una especie de reacomodo y adaptación de realidades muy distintas que, solamente mediadas por algún elemento, podrían ser presentadas como variantes en un mismo proceso. El elemento catalizador que da unidad a esa heterogeneidad resulta de la introducción de la noción de *apoyo* o *solidaridad*⁵⁵. Resulta vital pensar esto ya que nos reconduce

⁵³ Las protestas tuvieron lugar allí entre el 12 de agosto y el 24 de septiembre.

⁵⁴ Cabe aclarar que aquí en Córdoba las protestas tienen lugar una vez que el proceso en Buenos Aires ha mermado lo suficiente para que ambas luchas no puedan ser unificadas. Si bien el cuadro general de ambos procesos es similar, la idea de *contagio* oculta más de lo que ilumina. Uno de nuestros informantes se refería a la noción de *réplica*, una noción que generalmente significa una copia disminuida, una repetición atenuada, una respuesta a un dicho con un argumento contrario. Nada de esto describe fielmente los procesos aquí analizados. Por otro lado, no resulta claro el carácter *exitoso* y *no exitoso* de la toma como forma de protesta y resolución de reclamos específicos. Por el contrario, en algunos casos las *tomas* parecen haber traído más problemas que soluciones.

⁵⁵ Dicho elemento confirma nuestras sospechas respecto a la relevancia de atender a la conexión posible entre las protestas de Buenos Aires y las de Córdoba. Esta *solidaridad* y *apoyo* como elementos centrales del

a la aparición de lo que representó el elemento o demanda central de disputa de la mayor parte de los colegios que protestaron en la Ciudad de Córdoba en 2010, esto es, el reclamo por las condiciones edilicias y de infraestructura. Debemos decir aquí que tanto el Instituto como el Colegio, no podrían haberse incorporado al ciclo de protestas a partir de la demanda edilicia debido el carácter privado de su gestión. En tal caso, haberse pronunciado en reclamo por sus propias condiciones edilicias los habría enfrentado a las autoridades del colegio y no al gobierno provincial, como fue el caso. Si bien, no parece probable que alguno haya presentado falencias estructurales suficientes para justificar un reclamo de ese tipo, ya aprendimos con Thompson que erramos explicando una movilización social a partir del “hambre” que un pueblo pueda o no tener (Thompson, 1995).

A pesar de que algunos de los informantes del Colegio mencionaron las condiciones edilicias como un problema latente, ello no significó un reclamo abierto en este sentido. Esto hace suponer que en estos dos casos al menos, los alumnos movilizados reclamaron más allá de sus condiciones materiales buscando incorporarse e incidir en el terreno de una discusión y una disputa política más amplia que la referida al ámbito institucional propio y particular. Es así como los estudiantes de ambos colegios lograron conectar su reclamo en el marco de un ciclo de protestas más amplio. *Solidarizarse* o *apoyar* a los colegios de Buenos Aires primero, y a los demás colegios de Córdoba luego, quiénes habían tomado sus edificios reclamando mejoras edilicias, les permitió introducir en la arena pública su propio posicionamiento y reclamo central, referido esta vez al rechazo del proyecto de reforma de la Ley Provincial de Educación 8113.

Foto 5. Consigna pintada en el patio central del Colegio



Repertorio discursivo de disputa (Steinberg, 1995: 201-205) desarrollado por los estudiantes del Instituto y el Colegio, entre otros, es indistintamente apuntado tanto a los colegios de Buenos Aires como a los colegios céntricos y periféricos de la Ciudad de Córdoba, cuya protesta radicaba fundamentalmente en cuestiones de infraestructura.

Foto 6. Mural conmemorativo pintado en el patio del Instituto



En otras palabras, se trata aquí de las características que adquiere la incorporación de una demanda por parte de un actor que por ahora denominaremos *central*⁵⁶, a un proceso de movilización social más amplio. Esto esconde varios elementos a considerar. Por un lado, resulta fundamental reconocer el espacio político como un espacio atravesado por condicionamientos tanto materiales como simbólicos, que ponen a los actores en condiciones desiguales en cuanto a sus posibilidades de intervenir e incidir en el curso del proceso abierto por las protestas. En este sentido, no podemos dejar pasar las grandes diferencias que presentan los casos aquí seleccionados. En definitiva, el elemento que media desde el primer momento en la incorporación del Colegio y el Instituto a las protestas (esto es, la *solidaridad*), y que luego habrá de ceder terreno ni bien surjan las primeras conclusiones producto de las jornadas de lectura y debate sobre la LEP, se constituye en un nodo fundamental a partir del cual la dimensión política demuestra sus particularidades en los colegios *centrales*. No sorprende entonces el tipo de representaciones respecto de la política recogidas en el Instituto y el Colegio.

ER.: ¿Qué es la política para vos, qué significa en tu vida?

... (alumna): bueno en realidad para mí la política en términos abstractos es como, lo veo yo como una herramienta de disputa digamos ideológica en términos como de construcción del mundo que cada uno se imagina que quiere vivir. Y en ese sentido la política es como transversal en mi vida, yo milito hace tres años en un movimiento estudiantil y en ese sentido construyo política pensando también en que, involucrándome en política también estoy involucrándome en la construcción del mundo que quiero vivir, que particularmente yo es una construcción hacia el socialismo digamos. Eh... no sé, me parece como que la política atraviesa la vida de todas las personas, como las que militan como las que no. Como que es transversal en la vida de toda la gente, y que es importante involucrarse en eso pensando como anexo, como es tu vida y poder tomar decisiones sobre eso.

⁵⁶ El binomio Centro/periferia que aquí proponemos tiene la finalidad de resaltar toda una serie de elementos que definen el *tipo* de incorporación de los estudiantes al ciclo de protestas y la capacidad de influencia y determinación en lo que concierne a las medidas y acciones emprendidas.

D...(alumna): por ejemplo participar en un centro de estudiantes para mí sí es una acción política. Yo creo que política a lo mejor son cuando uno apunta a cambiar algo más allá de hechos como concretos o puntuales, sino como cosas más grosas, más estructurales por así decirlo.

Va...(alumna): No, no todo es político pero para mí sí la política no es algo que uno lo hace como algo... para mí es algo cotidiano también. o sea yo puedo ver la política en... lo que decido hacer algo, para mí eso tiene que ver con la política. Y el hecho de tomar una decisión me parece que sí se acerca a lo que yo considero, creo que considero política en realidad. Yo decidir, suponete, venir acá y no irme a mi casa, es un acto político también. Desde el punto que yo lo veo.

V...(alumna): a mí no me interesa. Sé que actualmente en el mundo de hoy, capitalista o como quieras llamarle hace falta alguien que tome las riendas, o sea no importa cómo lo haga pero se necesita, creo que se necesita alguien y me parece que la política es la forma en que la gente para bien o para mal se puede intentar dirigir las cosas... sí.

Tanto en el Colegio como en el Instituto se destacan representaciones acerca de la *política*, asociada a un mínimo nivel de abstracción (que puede incurrir incluso en el terreno de una disputa ideológica) que se entremezcla con nociones rutinizadas donde la política es acción y efecto en micro contextos. Se trata específicamente del encuentro entre el mundo imaginado y el mundo real. Luego, la cuestión del interés por *hacer* política es pendular. Algunos destacan su actividad política cotidiana en el Centro de Estudiantes u otras organizaciones exteriores al colegio, mientras otros manifiestan no tener interés o no poseer las aptitudes necesarias (como saber hablar en público o elaborar discursos). No obstante, el hecho de la *toma* no tarda en aparecer para todos por igual como un hecho claramente *político*. En general, se trataría de un primer cuerpo de prácticas y representaciones ligadas a la política como un terreno de disputa por la toma de decisiones. Esto es, aquel ámbito donde intervienen aquellos actores con capacidad y voluntad por definir un rumbo a seguir. Esto, por supuesto, excede los marcos tradicionales de la representación política. El hecho de que ningún estudiante sugiriera una asociación entre política y partidos políticos se corresponde con el lugar ocupado por un actor que aún no ha participado de ninguna contienda electoral y cuya única experiencia de intervención sustantiva en la arena pública ha sido la *toma de escuelas*. De allí una definición no restringida de *la política*.

Dirección y movilización

Un dato particularmente significativo que se recoge de los testimonios, resulta del ambiguo papel que jugaron los Centros de Estudiantes en momentos donde uno podría suponer, sin arriesgar demasiado, una intervención tendiente tanto a la creación de marcos para la acción colectiva⁵⁷, como a la formación y movilización de consensos (Tarrow, 1997; 207). No obstante, sabemos que la formación de consensos no es producto de un control deliberado por parte de los miembros de organizaciones como los Centros de Estudiantes⁵⁸. En definitiva, no debería sorprendernos el

⁵⁷ “Un marco es un “esquema interpretativo que simplifica y condensa el «mundo de ahí fuera» puntuando y codificando selectivamente objetos, situaciones, acontecimientos, experiencias y secuencias de acciones dentro del entorno presente o pasado de cada uno” (Snow y Benford en Tarrow, 1997: 214).

⁵⁸ “[...] el psicólogo Bert Klandermans formuló una importante distinción entre formación del consenso y movilización del consenso. La formación es resultado de la convergencia espontánea de significados en las

hecho de que ninguno de los Centros de Estudiantes se arrogue el mérito de haber provocado en primer lugar, la presentación de la moción de *tomar* la escuela, y en segundo lugar, haber generado las condiciones para que tal medida fuera aprobada por amplia mayoría⁵⁹. Sin embargo, los Centros de Estudiantes, junto a grupos de padres, docentes y directivos movilizados, sí habrán de intervenir para la creación de marcos y la movilización de esos mismos consensos. La selección y adopción de determinados símbolos culturales y su interacción con el desenvolvimiento mismo de los acontecimientos fue decantando en una situación de polarización y recrudecimiento de las hostilidades frente a un *contramovimiento* (Tarrow, 1997: 174) que encontró cercenados en medio de las protestas, sus propios derechos. En otras palabras, si bien la movilización de los primeros estudiantes provocó la expansión de nuevas oportunidades para aquellos que decidieron entonces sumarse a la movilización en reclamo por mejoras edilicias, incorporando sus propias demandas –estos es, el rechazo a la aprobación sin modificaciones del Proyecto de Reforma de la Ley 8113-, también es necesario destacar que esto provocó asimismo la creación de oportunidades para otros grupos, que entonces se movilizaron en torno al reclamo por el normal funcionamiento de las escuelas. Estos efectos secundarios repercutieron fuertemente en las lógicas de interacción propias de cada institución, generando conflictos internos de proporciones inesperadas.

Derecho vs. Servicio

Entre los colegios de gestión *privada* y *semiprivada* estudiados, nos encontramos con dos *repertorios discursivos de disputa*⁶⁰ claramente definidos. Es a partir de estos que se definen al menos dos estrategias muy diferentes por medio de las cuales los distintos grupos buscaron hacer oír sus reclamos y encauzar la discusión. Según se desprende de los documentos disponibles y de los testimonios de los propios protagonistas, la disputa se dio fundamentalmente en torno a dos concepciones de educación que, si bien no se originaron en el marco de los procesos aquí considerados, sí se tradujeron entonces en prácticas concretas dando contenido a distintas moralidades previas.

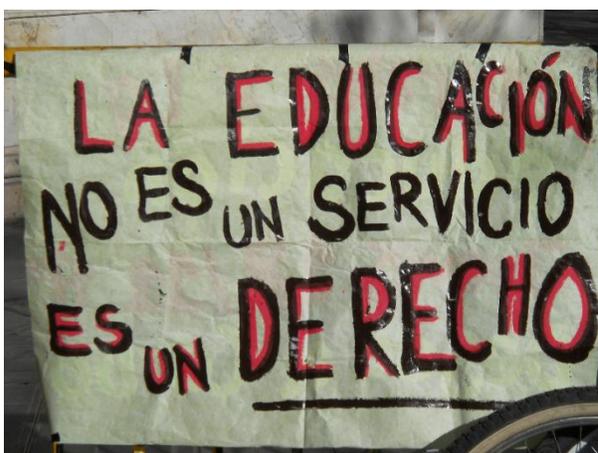
redes y subculturas sociales, y tiene lugar al margen de cualquier control. [...] La formación del consenso genera definiciones colectivas de una situación, pero ni produce acción colectiva ni ofrece pistas sobre el camino a seguir para quienes desean guiar a la gente hacia un movimiento social. Para que ocurra una cosa así es necesaria una *movilización del consenso*" (Tarrow, 1997: 217).

⁵⁹ Según los testimonios recogidos, mientras que en el Colegio la *toma* fue votada por una mayoría absoluta, donde incluso algunos miembros del CE reconocen haberse abstenido, en el Instituto solo dos alumnos habrían votado en contra.

⁶⁰ Según Steinberg: "podemos utilizar la noción de repertorio de Tilly para investigar las maneras en las que, durante una lucha, los grupos contendientes desarrollan regularidades en sus demandas. Mediante esos repertorios discursivos, los contendientes articulan colectivamente la moralidad de sus reclamos y de las soluciones, así como su visión más amplia de la equidad social. [...] Los repertorios discursivos no son sólo limitados sino limitantes. Delimitan el conjunto de significados a través de los cuales quienes desafían a los poderosos pueden articular sus demandas, y median ideológicamente en la decisión de actuar de manera instrumental. Al mediar entre la conciencia y la acción, el discurso modela las concepciones de justicia de las demandas, configura sus legítimas actividades y el objeto de sus reivindicaciones" (Steinberg, 1995: 201-205).

En primer lugar aparecen aquellos que impulsaron y sostuvieron las *tomas*, rechazando el proyecto de reforma de la Ley 8.113, por entender que ésta implicaba la irrupción de la iglesia y las empresas privadas en las escuelas y la disminución de la cantidad de horas de enseñanza tanto de la rama artística como de las Ciencias Sociales⁶¹. Éstos, enmarcaron las protestas argumentando en defensa de la educación *como un derecho* que estaba siendo entonces vulnerado. En este sentido, la lucha por una educación *pública, gratuita, laica y de calidad*, fue traducándose progresivamente en un repertorio discursivo, que articulaba la defensa de lógicas assemblearias de discusión y toma de decisiones, y el rechazo y denuncia de todo tipo de acción tendiente a la represión de las protestas. Tanto docentes como padres se sumaron enriqueciendo dicho repertorio⁶².

Foto 7. Consigna exhibida frente a la legislatura provincial durante la audiencia pública del 30 de noviembre.



⁶¹ En una nota dirigida a la Dirección General de Educación media, firmada por Estudiantes Secundarios de Córdoba y con fecha del 1º de octubre de 2010, los artículos cuestionados eran el 11, 12, 16 y 19. Fundamentalmente rechazaban la incorporación de la educación religiosa en el ámbito de la educación pública como un derecho de los padres; la participación sectorial en la toma de decisiones educativas y en el financiamiento de la educación pública; y el desconocimiento de los Centros de Estudiantes como principal centro de agrupación gremial, solo declarando a estos como un derecho. No obstante, el análisis del texto del proyecto de ley irá luego enriqueciéndose en medio de un diálogo permanente que los estudiantes sostuvieron con otros grupos movilizadas.

⁶² En un comunicado con fecha del 7 de octubre de 2010, docentes del Instituto expresaban lo siguiente: “L*s docentes del (Instituto) repudiamos las declaraciones del Ministro de Educación Walter Grahovac de computar las faltas de tod*s mientras ‘la escuela no funciona’, emitidas como respuesta a la legítima defensa de la educación pública gratuita y laica iniciada por l*s estudiantes, a la cual se ha sumado el resto de la comunidad educativa. La decisión, anunciada por el Ministro en el día de hoy, responde con violencia a una situación que debería ser abordada apelando al diálogo, partiendo del reconocimiento del derecho a la protesta y a la participación en la definición de políticas educativas de toda la sociedad. [...] Como docentes, entendemos que parte de nuestra labor pedagógica incluye la formación de l*s jóvenes para la participación democrática y ciudadana, por lo que no estamos dispuest*s a tolerar mecanismos y medidas autoritarias ante las expresiones políticas de nuestr*s estudiantes”.

Por otro lado aparecen grupos movilizados a los fines de restablecer el dictado normal de clases y el cese de la *tomas*, entendiendo que éstas impedían la normal prestación de un *servicio* por el cual los padres de aquellos alumnos habían pagado. No sorprende que a los fines de hacer oír dicho reclamo estos grupos no hayan buscado trasladar la discusión a la arena pública. En lugar de esto, al menos en los casos analizados, el marco de acción fue definido en el terreno privado. Algunos docentes y directivos, pero fundamentalmente un grupo de padres de alumnos, comenzaron a reunirse lejos de las *explanadas* de sus respectivos colegios (en un Hipermercado de la zona, por ejemplo), en donde plantearon y optaron por determinadas vías de acción para encausar sus reclamos. En el Colegio, un grupo de padres organizados hicieron una presentación formal ante la Oficina de Defensa del Consumidor y mantuvieron reuniones con funcionarios de la Justicia Provincial a los fines de denunciar penalmente a los directivos del Colegio y a los padres de los alumnos que llevaban adelante la *toma*. En el Instituto, por su parte, aún permanecen abiertas las heridas por la denuncia penal efectuada por los entonces directivos de la escuela, lo cual en su momento trajo consigo un gran miedo ante la posibilidad de desalojo por parte de la Policía.

Lo que sin duda separa las estrategias de ambos grupos resulta de los medios elegidos para encausar los propios reclamos. No sorprende que los mismos actores se hayan identificado bajo los rótulos de *pro-toma* y *anti-toma*. Mientras los primeros amparaban sus acciones en el *derecho a la protesta*, los demás argüían aquella máxima liberal popularmente expresada bajo la frase *mis derechos terminan donde empiezan los de los demás*. Si bien aquellos que se pronunciaron en contra de las *tomas* no descartaban la legitimidad del reclamo de los estudiantes, denunciaron la manipulación que supuestamente estaban ejerciendo los adultos sobre los alumnos (tanto padres como docentes y directivos) para llevar adelante sus propias demandas “usando” a los estudiantes “como carne de cañón”. Esto sin duda enojó a quiénes apoyaban a los estudiantes y cuyo acompañamiento era generalmente justificado por la necesidad de *proteger* a los alumnos ante cualquier ataque que pudieran sufrir. Se pusieron entonces en juego distintas representaciones acerca de lo que significaba el hecho de tratarse de *menores de edad*, lo que derivó en que ambos grupos de adultos enfrentaran discursos divergentes en lo que refiere al proceso educativo. Si para unos, ciertos docentes y padres estaban *manipulando* a los alumnos, para otros se trataba de la continuidad de un proceso educativo y pedagógico en tanto continuidad extra áulica⁶³.

El enfrentamiento abierto de dos concepciones radicalmente diferentes del proceso educativo, reforzadas por representaciones opuestas acerca de la juventud, defendidas por diferentes medios, apuntalada por moralidades divergentes, llevó a los propios actores a recurrir, más tarde o más temprano, a repertorios discursivos antiguamente utilizados en otros conflictos, dándoles nuevos sentidos, enriqueciéndolos y adaptándolos a los nuevos tiempos. Por entonces, la *ideologización* del conflicto se tornó inevitable desnudando una tensión latente que, al menos en el Colegio, llevaba años sin implicar mayores problemas. El fuego cruzado que trajo consigo el

⁶³ Docentes y directivos expresaron por igual su convicción respecto de que la toma implicaba un proceso de aprendizaje. Puntualmente destacaron la participación, organización, formas de discusión y argumentación, todas competencias asociadas a lo que representa la vida en democracia. Retomamos esta idea en el *capítulo 2*.

recíproco etiquetaje de *zurdos* y *fachos*, terminó por diluir toda particularidad o *zona gris*, caricaturizando los marcos de acción esbozados por cada grupo. Cabe destacar que pasado largo tiempo, en el Colegio se mantenía aún intacta la fractura por entonces producida tanto entre docentes como entre los padres de los alumnos. Cada nueva discusión termina por abrir una *herida* que aún no ha *cicatrizado*, como ellos mismos reconocen. Cada nueva instancia de encuentro entre padres termina en una discusión sobre los sucesos pasados. Esto llevó a los dueños del Colegio a recurrir incluso a la ayuda de psicólogos institucionales a los fines de encontrar soluciones a diversos problemas que sin duda permanecen irresueltos. Distinto es el caso de los estudiantes, quienes a pesar de reconocer las propias diferencias, permanentemente reafirman el carácter cohesionador de las *tomas*. Se destaca la proliferación de relaciones de amistad más allá de las barreras que impone la edad y la pertenencia a un año o a una división. Los vínculos construidos durante la *toma* perduran y no han vuelto a darse mayores enfrentamientos más allá de casos aislados ocurridos al poco tiempo del reinicio de clases. Sí se destaca el hecho de que los respectivos Centros de Estudiantes, tanto del Colegio como del Instituto, no hayan salido fortalecidos luego de las protestas. Por distintas razones en ambos casos parece tratarse de un período de reflujó posterior a toda convulsión. Mientras que en el Colegio *zurdos* y *fachos* se enfrentaron en las elecciones, ganando estos últimos con una propuesta de gestión autonominada como *apolítica*, en el Instituto los principales referentes debieron dejar paso a un recambio generacional necesario y aún en proceso.

Por el edificio

En el caso del IPeM, un colegio en el que la organización del Centro de Estudiantes no había sido hasta entonces más que una expresión de voluntad de algunos directivos y docentes, las interrogantes en torno a la demanda central, la dirección y la movilización iluminan nuevos problemas. En primer lugar, resulta necesario destacar que allí ni los propios protagonistas de las *tomas* asociaron las protestas o mencionaron siquiera los acontecimientos ocurridos en Buenos Aires. Una vez más, si hemos de rechazar hablar de reflejo o réplica, sí podemos destacar nuevamente el hecho de que una vez que las *tomas* adquirieron carácter público y masivo, determinados grupos se hayan sentido también allí interpelados y por lo tanto, obligados a pronunciarse o actuar en consecuencia. Si bien en todos los casos analizados los estudiantes mencionan una asamblea o reunión convocada a los fines de decidir *qué hacer* al respecto (la que hemos denominado Asamblea Original), en el IPeM el artilugio que media entre la elaboración del problema y la *toma*, es mucho más directo ya que tales injusticias son vividas como propias. La interrogante a resolver se plantea entonces en torno al modo en que se produce y elabora una moral compartida respecto de lo que es o no es tolerable en el seno del propio espacio escolar.

Los propios docentes y directivos destacan el hecho de que toda instancia previa de discusión ofrecida sobre el texto base para la reforma de la LEP, no solo les parecía inútil sino que también fue desestimada y despertó nulo interés entre los estudiantes.

G...(docente): y... no, nos mandaron para hacer en un día, contestar unas cosas que ya estaban... un afiche, nosotros mismos decíamos "esto en un día no lo podés hacer", y lo que nosotros no teníamos

garantías de lo que se, se iba a leer o se iba a hacer algo con eso. O sea, ya sabíamos que no era una consulta, ni siquiera lo tomamos como una consulta. Entonces cuando surge el problema los chicos plantean las dos cosas, eso de la ley... con los chicos se había conversado el tema de la ley, es decir, acá la escuela había sacado fotocopia de la ley, y se había leído en todos los cursos. Pero los chicos como cuando uno les lee, no sé, una cosa de historia. No entendían nada, ni preguntaban nada, ni les pareció conflictivo en nada. Por eso digo, cuando nace todo esto, el tema, es como una cosa contagiosa viste. Es decir, nace como que lo ven de otros, que sí tenían a lo mejor un poco más de conciencia de lo que respectaba al tema de la ley. Vos le preguntabas a los chicos por qué el tema de la ley, y no, no sabían. Ellos plantean la dificultad sin conciencia y después como que van tomando conciencia a partir de la toma digamos. Digamos, la toma fue buena porque les permitió a los chicos reflexionar sobre cosas que no hubieran reflexionado de otra manera.

Descartada entonces una postura de abierto rechazo a la LEP, en tanto núcleo de reclamo, la incorporación de los estudiantes del IPEM a las tomas vendrá dada de la mano de la observancia respecto de las paupérrimas condiciones edilicias de los centros educativos provinciales. Claro que no se trata de algo nuevo, hacía varios años que los directivos venían reclamando por medio de la presentación de notas ante autoridades gubernamentales, exigiendo reparaciones en la instalación eléctrica, cañerías y el piso del patio central (el cual parecía hundirse lentamente), sin recibir respuesta alguna.

G...(docente): una cosa totalmente tranquila decía a nivel escolar. Este... hasta que se producen estos hechos con el tema de la toma de las escuelas digamos. Eh... la cosa viene de los chicos. O sea, primero fue que los chicos nombraron el problema, decían: "bueno hay escuelas que están tomando por la situación de la...". Esta escuela, vos ahora la ves que está totalmente arreglada a lo que era antes. Era... la verdad que era decadente con ver la escuela. Si con lo poco encima que teníamos la escuela en sí ediliciamente era paupérrima, es decir, teníamos problemas eléctricos todos los días, problemas estructurales con el piso del patio, digamos un pozo ahí abajo, es decir, no sabíamos si era peligroso, no era peligroso, este... qué se yo, había muchos problemas que tenían que ver, edificios. Los chicos los ven, no sé si los ven en realidad, eh... los chicos me parece, el grupo de los que nace intentar hacer la toma de la escuela, o sea la idea nace a partir yo creo del contagio de las otras escuelas. No tenían conciencia desde lo que yo he percibido, no tenían conciencia tampoco del tema de la ley, el tema de la ley era un tema, dentro de los docentes estaba en "stand by" digamos, existía el problema, sabíamos por ejemplo que la ley iba a salir, y que no había sido para nada conversada.

Lo que aparece aquí resulta de algo así como una linealidad en la toma de conciencia, facilitada y apoyada en el contacto con otros actores. Esto no es algo que únicamente destacan docentes y directivos, sino que los propios estudiantes refieren a la escasa información con que contaban antes de dichos sucesos. Se trata del problema de la configuración de una demanda en el terreno de la subalternidad, en condiciones de escasa organización donde lo político es considerado como algo completamente ajeno a la realidad cotidiana de la escuela. Las condición edilicia se vuelve entonces el elemento visible (mas no obvio), en torno al cual se expresa una disconformidad (que es producto de una acumulación histórica) pasible de ser conducida hacia una acción contenciosa, en caso de que se logre poner en palabras una demanda colectiva y siempre y cuando se cuente con el apoyo necesario (tanto del resto de los estudiantes como de docentes y directivos).

A...(alumno): y así cómo empezó la toma fue porque el colegio tenía como una infraestructura así... muy roto el colegio viste, y nosotros, o sea mis compañeros se unieron al centro de estudiantes y bueno, y hablaron y los otros lo hicieron por política, pero nosotros hicimos la toma más por el colegio, porque estaba en verdad muy roto, el patio estaba hundido, ahora ya está arreglado, los baños estaban todos rotos, y... lo hicimos por eso nosotros la toma.

ER.: ¿Cómo fue el principio, cómo decidieron la toma, venían viendo en la tele...?

A...: Claro, habíamos escuchado que habían tomado, no sé si otros 2 colegios, y nos pusimos a hablar así que tomemos el colegio por el colegio, por el colegio, no por esa, la política de las leyes no, por el colegio más que todo. Y bueno, y así fue.

N...: Empezó una noche que estábamos, porque nosotros vamos a la noche, estábamos en el curso del fondo y... bueno se acaba el tema de las tomas, que empezaban... que los chicos tomaban el colegio, y a su vez les arreglaban el colegio. Bueno con unos compañeros nos pusimos a comentar así, y le preguntamos a una profesora que nos dé su opinión, que pensaba ella, si estaba bien, si estaba mal y bueno. Y bueno, nosotros fuimos esa misma noche casi a la salida y le dijimos a la vicedirectora que... que al otro día íbamos a tomar el colegio porque... y le dimos los motivos, que nosotros veíamos que el colegio estaba mal, que estaba sucio, que estaba roto, que no tenía nada, era un colegio así medio pobrecito. Así... bueno, la directora nos dijo "bueno como que", tirando a no. Y nos dijo que era decisión de nosotros, que ellos no se podían meter. Y bueno, nosotros al otro día éramos poquitos, éramos cinco o seis. Al otro día buscamos, hicimos carteles, buscamos una cadena y... ah, pasamos curso por curso primero y le preguntamos a los chicos qué pensaban, y decían "si, tenés razón, está bien" bueno, los citamos todos a las seis de la tarde para que vinieran al otro y al colegio. Y bueno, vinieron todos los chicos.

Esto nos obliga a recuperar nuevamente las representaciones de los propios estudiantes movilizados, o que formaron parte de las tomas, en dirección a definir las formas en que la política se hizo presente esta vez en el IPEM⁶⁴. A diferencia de lo que notábamos a propósito de los casos del Instituto y el Colegio, en el IPEM aparecen nociones asociadas a la *baja política*, ya sea en el plano de un mundo *imaginado* en el que las necesidades del pueblo son satisfechas, o bien por medio de la participación en las bases de partidos políticos con penetración territorial en los barrios de la zona. Estos son algunos de los elementos que definen lo que aquí denominaremos incorporación periférica al proceso de luchas.

ER.: ¿Qué es la política para vos?

N...(alumno): ¿La política?

ER.: Si

⁶⁴ Respecto de qué es la *política* para los sectores populares o qué lugar ocupa la política en sus vidas, parece algo complejo de responder al menos satisfactoriamente. Según Sabrina Frederic, en orden de aparición cabe destacar aquellos trabajos que plantean algo así como una idea de política *terrenal*, donde el clientelismo es presentado como un elemento clave para entender los desplazamientos o intercambios que se producen cotidianamente en los barrios más populares y que delinear la vida pública y colectiva entre sus vecinos. Otros trabajos priorizan los procesos macrosociales y macropolíticos para el seguimiento del correlato existente al nivel de los repertorios de protesta y la beligerancia popular. Finalmente, circula la perspectiva que se centra en la vinculación de las clases populares y sus formas de relacionarse con la esfera estatal, donde la protesta y la negociación coexisten permanentemente (Frederic, 2009: 261-262). Quizás resulte fructífero de ser posible echar mano en su debido tiempo a todas ellas.

EO.: *A mí me encanta la política. Muchas cosas pueden ser. Yo, mi forma de ver, yo veo que la política es un medio, donde se puede llegar a la gente para cubrir ciertas necesidades que estén en sus posibilidades, ¿no es cierto?, para dársela a esos, al pueblo.*

ER.: *¿Cuál es tu vínculo con la política?*

EO.: *¿Con la política?*

ER.: *Sí*

N...: *Estoy en un grupo, la juventud nueva militancia se llama. que está con el intendente Daniel Giacomino. Y que apostamos al proyecto de la Cristina Kirchner.*

ER.: *¿qué es la política para vos?*

E...(alumna): *(silencio)*

ER.: *Capaz que nada por eso te pregunto.*

EO.: *No, nada, o sea. Eeeehhhh. Ahora, más que todo, desde hace poco que entramos a ver eso de la política, porque estamos en un grupo así, aparte del colegio y todo eso, pero... nada, para mi es (pausa), no me sirve, o sea no me significa nada, no me llama mucho la atención así. No le doy importancia.*

ER.: *¿Y vos decís que ahora te está empezando a llamar la atención o no?*

EO.: *Claro desde ahora estoy descubriendo medio, pero hasta ahí nomás.*

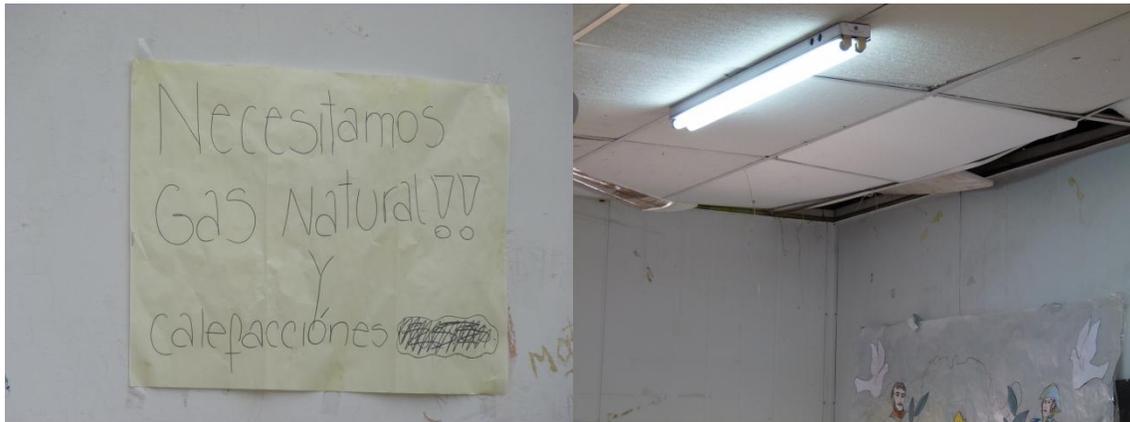
El elemento distintivo aquí resulta de una definición de la *política* no ya en términos de incorporación o intervención en espacios de toma de decisiones, sino más bien asociada a la obtención de recursos y satisfacción de necesidades colectivas. Esto es, el paso de la *política* tal como es pensada y practicada en el *centro*, hacia una *política* de la *periferia*. En este mismo sentido, hay otro uso del término que refiere a esta distancia y que termina por reforzar el esquema aquí propuesto de participación desigual en el proceso de tomas.

A...(alumno): *y así cómo empezó la toma fue porque el colegio tenía como una infraestructura así... muy roto el colegio viste, y nosotros, o sea mis compañeros se unieron al centro de estudiantes y bueno, y hablaron y los otros lo hicieron por política, pero nosotros hicimos la toma más por el colegio, porque estaba en verdad muy roto, el patio estaba hundido, ahora ya está arreglado, los baños estaban todos rotos, y... lo hicimos por eso nosotros la toma.*

Como vemos aquí, el hecho de que el rechazo a la LEP y el abierto enfrentamiento con el gobierno aparezcan claramente como móviles o hechos políticos, mientras que el reclamo por mejoras edilicias debe recorrer un andarivel distinto, nos advierte sobre la posible incorporación de definiciones hegemónicas y la reproducción de la propia subalternidad.

Foto 8. Cartel exhibido durante la toma del IpeM

Foto 9. Techos de las aulas del IpeM durante la toma



Si bien las ideas de *alta y baja política* pueden portar ciertos rasgos etnocéntricos, no revisten necesariamente algún mensaje subrepticio referido a una *política pobre* frente a una *política sustantiva*. Más bien se destaca aquí la existencia de dos tipos diferentes de tomas, cuyos horizontes apuntan a dos reclamos centrales divergentes. Ahora bien, ¿cómo es posible que determinados *gritos* resulten dignos de reclamar por un espacio en la arena pública mientras otros no, sólo porque piden “por el edificio”? ¿Por qué reclamar “por el edificio” es *menos* que reclamar por una Ley? ¿En qué radica dicha desigualdad?

¿Dirección y movilización?

Debemos recalcar ahora en el hecho de que la organización interna haya sido reconocida por los propios estudiantes movilizados como un problema central a la hora de encarar la *toma* del IPEM. El que no haya un Centro de Estudiantes allí parece a primera vista un gran problema ya que esto puede significar por un lado una escasa participación de los estudiantes en instancias de discusión y decisión respecto de cuestiones que afecten a la comunidad educativa, como así también la inexistencia de un grupo de *madrugadores* (Tarrow, 1997) que potencien el nacimiento y la elaboración de una demanda. Sin embargo, como ya hemos sugerido, pensar la participación estudiantil dentro del acotado molde de los Centros de Estudiantes desvía la cuestión hacia un análisis de pequeño alcance⁶⁵. Pensar la movilización y dirección, a partir de aquello de lo que un actor colectivo carece, parece cuanto menos desacertado. En lugar de ello, resulta más útil preguntarnos por aquellos elementos distintivos y propios que caracterizaron la protesta en colegios *periféricos* como es el caso del IPEM.

En primer lugar, cabe destacar la influencia externa de estudiantes de otros colegios *tomados*, quienes se acercaron al IPEM con la idea de instalar allí la problemática y quizás alentar una acción

⁶⁵ En este mismo sentido Pedro Núñez enfatiza la amplia heterogeneidad observada en cuanto a las forma de organización, participación e injerencia en asuntos públicos, por parte de los estudiantes de colegios secundarios (Núñez, 2010).

directa, como así también de docentes y padres de la propia comunidad. Sin embargo, esto refiere a la visión externa que los otros actores elaboraron en relación a dicho proceso. Los estudiantes movilizados por su parte, no destacan aquello más que como un elemento auxiliar que ayudó a resolver cuestiones organizativas (distribución de tareas y división en comisiones) y de comunicación (redacción de comunicados y actas).

A...(alumno): y quisimos hacer la toma un día, pero no estábamos bien organizados, o sea no teníamos un centro de estudiantes, no teníamos los delegados de los cursos, no teníamos nada. Y lo quisimos hacer así, así de una. Pero no iba a resultar porque no estábamos bien organizados, y a parte muy, yo creo que más de la mitad del colegio estaba en desacuerdo con la toma. Pero...

ER.: Los que estaban más a favor eran los del curso tuyo?

E...(alumna): claro. Y un par de alumnos de otros cursos. Y... bueno, entonces dejamos pasar así, nos empezamos a organizar, pasó no sé si una semana, y ahí ya estábamos bien organizados y tomamos el colegio. Y con el tiempo, cuando ya teníamos respuestas nosotros, se nos empezaron a unir más compañeros que estaban en desacuerdo. Y bueno, y así logramos que, que arreglen el colegio, todo.

G...(docente): Solos no hubieran podido, no se hubieran sostenido. Porque no hubieran sabido qué hacer en realidad. Al otro día qué hacían. Después ya cuando decidieron tomar, porque ellos ya venían hablando con los otros chicos, ahí se pusieron en contacto con otros centros de estudiantes, eso se notó... [...] No pasaba nada y en algún momento se notó que empezaban a llegar chicos del Instituto [...] eso sí, empezó de acá pero ellos ya tenían previos contactos. Me parece que a raíz de la inquietud de ellos, como estaban decididos a querer tomar, o sea tenían la idea esos 2 o 3 se pusieron a hablar. Si, para mí se fue gestando... porque ellos vinieron... con la toma. No tenían idea de para qué, o sea no tenían... ellos decían por la ley...

G...: si, ellos decían que la ley no sé qué, yo ahí veía que era un discurso no de ellos. "Que la ley no se qué", le digo "¿E... te acordás que nosotros la leímos?", "Eh, porque...". Bueno, no sabía, realmente no tenía idea, pero yo creo que habían, lo bueno era que habían estado conversando con alguien. Entonces el primer día de toma fue así, crudo. Pero ya ahí nomás al otro día ya estaba toda la estructura armada. Y bueno, eso venía de afuera. Pero se logró, dentro de todo lo lograron. Pero estuvo interesante.

La minimización de las propias carencias refiere probablemente al nuevo punto de enunciación, el cual comprende a un grupo de estudiantes que protagonizaron y llevaron adelante las protestas de 2010 y que lograron las mejoras edilicias que las propias autoridades no obtuvieron tras diez años de reclamos por vía administrativa. Esto les ha significado gran honor y la acumulación de capitales diversos al interior del espacio escolar. Sin embargo, muy distinto era el panorama al inicio de las *tomas*.

Atentos a la noción de distribución desigual de capital militante⁶⁶ debemos decir que pese a que la mayoría de los estudiantes no contaba con experiencias previas de organización política, cualquier

⁶⁶Según Franck Poupeau: "El capital militante se distinguiría entonces del capital político que es, en buena medida, un capital de función nacido de la autoridad reconocida por el grupo y en ese sentido, 'inestable': incorporado bajo las formas de técnicas, de disposiciones a actuar, intervenir, o simplemente obedecer,

saber adquirido previamente o experiencia de protesta anterior por menor que fuera pudo volverse un elemento vital a utilizar y desarrollar en el marco de aquella acción de protesta. El que mejor escribe, el que mejor habla, el que estuvo en algún otro tipo de manifestación, etc. En este sentido los estudiantes sí se mostraron conscientes y no ocultaron su propia incapacidad para manejar la palabra en un ámbito que no sentían suyo. Es así que la realización de la primera entrevista⁶⁷ para la televisión, recuerdan, representó un golpe duro para el colectivo, por no decir el simple fracaso. Esta primera dificultad que queremos resaltar aquí hace referencia a la limitante que impone la existencia de repertorios discursivos de protesta (Steinberg, 1995) fundados sobre la condición de mutuo reconocimiento o *confirmación recíproca*. En otras palabras, pese a la configuración u organización interna del grupo de estudiantes movilizados según las características particulares de la escuela aquí considerada, al momento de reclamar por un lugar en la arena pública de discusión donde las reglas ya estaban más o menos definidas entre el gobierno y los estudiantes provenientes de los colegios denominados *centrales*, no apareció otra alternativa viable más que plegarse y aprender a manipular los discursos ya esbozados por quienes dirigían los reclamos. En este sentido no sorprende observar cómo un reclamo que sustancialmente estaba dirigido a exigir *mejoras respecto al edificio*, una problemática urgente en el caso del IPPEM, termina por incorporar forzosamente una difusa bandera de denuncia del proyecto de reforma de la Ley Provincial de Educación, algo que como ya vimos no terminará de cuajar nunca completamente.

A...(alumno): Claro, habíamos escuchado que habían tomado, no sé si otros 2 colegios, y nos pusimos a hablar así que tomemos el colegio por el colegio, por el colegio, no por esa, la política de las leyes no, por el colegio más que todo. Y bueno, y así fue.

[...]

ER...: Y esto que decís de los otros, de la política, que lo mezclaban con la política, ustedes la idea no tenía nada que ver...

A...: no, nosotros sí los apoyábamos, y en algunas partes sí estábamos en desacuerdo con las leyes que había establecido el gobierno, pero o sea fue digamos como más por el colegio que por las leyes. Pero también estábamos en desacuerdo con el gobierno, y estábamos de acuerdo con los centros de estudiantes...

Todo esto aparece como algo sintomático respecto de la forma de relacionarse que tienen estos jóvenes con la política, los políticos y gobernantes de turno. Durante las tomas hubo de manera permanente una vía abierta de negociación dónde representantes estudiantiles acudían al

recubre un conjunto de saberes y de saber-hacer movilizables durante acciones colectivas, luchas inter o intra-partidarias, pero también exportables, convertibles en otros universos, y, así, susceptibles de facilitar ciertas `reconversiones`". (Poupeau, 2007: 40-41).

⁶⁷ No es un dato menor que la primera vez que un periodista quiso entrevistar a los estudiantes éstos respondieran con una negativa sin ningún argumento, algo que luego fue interpretado como un error ya que daban a entender un autoritarismo en la decisión de la toma y una completa falta de argumentos. Esto no hizo más que evidenciar la incapacidad de actuar de manera "adecuada", a mitad de camino claro, del ingreso a un sistema de reglas propias de un campo que desconocían completamente.

despacho del vicegobernador o se reunían con el ministro de educación y avanzaban o retrocedían –según los casos– en acuerdos camino a la desactivación o no del conflicto. Esto en ocurrió en el IpeM. La *protesta* aparece aquí como la única vía de expresión de la demanda⁶⁸. No parece estar en el horizonte de lo posible acudir a otras vías de resolución del conflicto. La política en sus variantes y concepción más tradicional aquí no se ha hecho presente. En su lugar, la *protesta* se ha vuelto el núcleo de la constitución de una identidad consolidada -inexistente hasta entonces- al interior del estudiantado, el motor movilizador que ha alterado profundamente la vida cotidiana de la comunidad educativa, el centro de las narrativas acerca de las experiencias recientes. “Formar parte de un cuerpo colectivo”, “demostrar que se pueden mejorar las cosas”, son algunas de las reflexiones que expresaron los jóvenes unos meses después de la toma. Incluso muestran cierto orgullo de haberle demostrado a “todos los que no creían” en ellos, “que se pueden cambiar las cosas”.

Terminar la escuela vs. mejoras para los que vendrán

En el caso del IPEM la elaboración de un repertorio discursivo estuvo aislado de la discusión *Derecho vs. Servicio*. Esto refuerza el carácter vacío que adquirió la incorporación de la demanda *por la ley* a su protesta particular. Al menos, en lo que a sus fundamentos esenciales se refiere. Esto en principio, pone un límite concreto a la adopción de códigos extraños mediante los cuales los estudiantes ordenaron la realidad más o menos próxima durante el proceso de tomas. Sin embargo, la cuestión se vuelve más compleja cuando nos encontramos con el hecho de que lo que estuvo en la base de la constitución de posiciones antagónicas fue la amenaza a la propia *terminalidad educativa*. Entonces la manifestación de una moralidad propia se vuelve un elemento en tensión permanente. A la necesidad de incorporar aquellas reglas y pautas de acción que los actores centrales han dispuesto como propias de la acción contenciosa en este caso particular (estos es, la creación de marcos para la acción), se contraponen la elaboración de repertorios discursivos ajustados a una moralidad propia construida desde la periferia.

Como decíamos, es en torno a la propia *terminalidad educativa* que se ordenan movimiento y contramovimiento. Quienes iniciaron la protesta se refieren a las condiciones edilicias como insostenibles y parecen haber visto una oportunidad única para la acción. Al ver que “a aquellos que tomaban les arreglaban el edificio”, cómo no aprovecharlo. Esto se vio reforzado por una preocupación por el futuro de la escuela. La apelación a los “más chicos” y hermanos menores como destinatarios del esfuerzo y los riesgos que implicaba una medida de estas características pone a consideración un sustento argumentativo en el que se destacan estrategias tendientes a reforzar la propia comunidad educativa.

ER.: Y por qué estaban en contra

⁶⁸ En este sentido no debiera sorprendernos el hecho de que les haya resultado tan dificultoso traducir luego la organización lograda –para el sostenimiento de la toma– en un centro de estudiantes. Para profundizar, ver *Capítulo 3*.

N...(alumno): los sextos, principalmente, porque decían que iban a perder horas de clases y como que ellos ya terminaban el colegio y no querían, querían salir con buen promedio, todo eso... y los otros chicos también por eso, porque le iban a correr las faltas...

ER.: Y el argumento de ustedes para tomar la escuela era...

N...: (pausa) era que veíamos el cole remal. Y que por qué a nosotros no nos podían arreglar el colegio y a los otros sí. Entonces nosotros les explicábamos que... que capaz que no duraríamos mucho, pero los iban a escuchar y los iban... ponele al otro día arreglar el problema. Y... básicamente ese era el argumento nuestro.

E...(alumna): Claro, porque, por ejemplo, los chicos que estaban en sexto el año pasado no querían tomarlo, porque les afectaba para el estudio. Pero no pensaban en los chicos de... de que estaban en grados más bajos.

ER.: Claro,

EO.: Entonces, nosotros sí pensábamos en los chicos que estaban en... grados más bajos, porque tenemos hermanos y todo eso. Que iban a primer año, que empezaban este año, todo eso y no nos gustaba. A nosotros también nos quedaba un año pero lo mismo seguíamos adelante. Y... nada.

Lejos de esto, el principal grupo opositor a la toma sustentó su argumentación desde el punto de vista individual. El reproche que entonces la vicedirectora le hizo a los mejores estudiantes, aquellos de los que esperaba “otra actitud” y que se posicionaron en defensa del normal dictado de clases, nos habla de un parteaguas en lo que refiere al compromiso para con la propia escuela. En este sentido, el hecho de que los estudiantes movilizados no hayan sido “los mejores estudiantes”, como algunos directivos y docente suponían, y en lugar de esto hayan sido aquellos “con problemas de conducta”, nos obliga a discutir algunas cuestiones. Si bien la variable *buen/mal* estudiante no suele ser relevante en los trabajos sobre la materia dadas las dificultades implicadas en definiciones tan vagas, aquí ésta se vio asociada al tipo de relación estudiante/docente. Según hemos podido observar el buen rendimiento escolar o buen cumplimiento de las pautas que rigen el espacio escolar trae consigo un alto piso en lo que refiere a una buena relación personal alumno/docente. Ahora bien, en el marco de la toma, dada la suspensión temporal de las reglas y pautas que dictan el normal funcionamiento de la escuela, dichas relaciones se construyen sobre nuevas bases. Así las cosas, un *buen estudiante* es juzgado moralmente por sus actos en relación a la toma, mientras que sus notas, rendimiento académico y comportamiento en el aula pasan a un segundo plano.

Si bien ya nos referiremos a esto de algún modo en el capítulo siguiente, lo que aquí cabe destacar es el hecho de que el universo moral constituido a partir de la acción contenciosa trastoca la propia configuración del sentimiento de pertenencia a la comunidad. Éste sentimiento, reconstruido durante la toma y reforzado únicamente por los estudiantes movilizados, llevó a una buena relación docente-alumno apoyada sobre el lugar ocupado en las protestas. Si hasta entonces las acciones de los estudiantes eran evaluadas según el grado de cumplimiento de las reglas y pautas que dicta el espacio escolar, y ésta era la clave para evaluar el sentimiento de

pertenencia, la toma abrió paso a estudiantes que lograron destacarse a través de otras virtudes, ahora tenidas en cuenta.

4. Otros actores

Otro elemento a tener en cuenta y sobre el que es preciso detenernos, refiere a la participación de los demás actores en el desarrollo del conflicto. Correr a los estudiantes por un momento del centro de la cuestión ayuda a tomar perspectiva de cómo se desarrolló el proceso. En primer lugar, cabe destacar lo inconducente y estéril que puede resultar aquella discusión sostenida por algunos sectores, que apuntaba a denunciar la injerencia de actores externos al movimiento, entre los cuales se destacaban docentes, padres de alumnos y estudiantes universitarios. Según sostenían aquellos, las *tomas* respondían a oscuros intereses de sindicatos y partidos políticos, discurso con el cual buscaron restar importancia a todo elemento original y a las dinámicas propias generadas por los jóvenes movilizados. De esta manera, logaban encajar aquel diagnóstico previo respecto de estos mismos jóvenes en tanto representantes de una “*apatía patológica*”. La *injerencia* por parte de actores extraños al movimiento, como tal, en lugar de resultar de un esfuerzo por elaborar alguna especie de juicio crítico, desvía la atención hacia el rol jugado por los adultos. En este sentido caben las siguientes tesis: los adultos *manipularon* y *utilizaron* a los chicos, mientras que los chicos se dejaron *manipular* y *utilizar*. Esto termina por reconducir la cuestión y transferir las responsabilidades a los demás actores que intervinieron en los hechos aquí analizados. Pues en lugar de ceder ante esta visión, por cierto más hegemónica de lo que estamos dispuestos a aceptar, buscaremos definir y mapear los actores intervinientes desde las propias representaciones de los estudiantes. Con esto intentamos ensayar una perspectiva alternativa frente a aquellos discursos hegemónicos en circulación que circunscriben toda acción de la juventud como un “juego de chicos”⁶⁹.

Los padres

El lugar ocupado por los *padres* de los estudiantes durante las *tomas* resultó ser fundamental. Los conflictos suscitados alrededor de la toma obligaron a los mismos a meterse en la discusión sin importar que hayan o no participado algunas vez activamente de la vida cotidiana de la *comunidad educativa*. Tanto quienes estaban a favor como quienes estaban en contra de los reclamos y de la medida se vieron interpelados por los propios estudiantes, lo que los llevó de una u otra manera a reclamar una voz o un voto en las distintas instancias que se dieron en las explanadas de cada colegio. Por supuesto que las formas de participación dependieron de las posiciones ocupadas y de las formas de articulación que elaboró cada grupo de padres. Durante los primeros días, las asambleas y reuniones informales resultaron ser numerosas. Confluían allí muchos padres buscando información y mayores precisiones respecto de una situación extraordinaria para la cual no estaban preparados. Muchos de ellos se habían enterado de la suspensión de actividades a través de sus hijos e inmediatamente se dirigieron a la institución para reclamar a los directivos la normalización de aquella situación. Otros, más tarde o más temprano se tomaron el trabajo de

⁶⁹ Más adelante nos detendremos en una discusión en torno a la *minoridad* y sus distintas implicancias durante el proceso de *tomas*.

escuchar a sus propios hijos, quienes permanentemente buscaron generar instancias donde explicarles los motivos de aquella medida. En el caso del Colegio, dada su situación particular de compartir edificio con el nivel primario, el número de padres opositores fue mayor y estuvieron mejor organizados, lo que derivó en acciones concretas por su propia cuenta. En los demás casos, si bien el grupo de padres opositores fue importante, no alcanzaron gran nivel de organización, por lo que su peso en el curso de los acontecimientos fue menor. Seguramente el elemento que da sentido a las diferencias observadas en el caso del Colegio, refiere al hecho de que se tratara de un colegio de gestión privada.

Esto esconde varias cuestiones; pero fundamentalmente aquello que analizamos anteriormente y que tiene que ver con el hecho de que la movilización estudiantil haya creado también oportunidades para aquel *contramovimiento* integrado por algunos padres. Como vimos, el encontrarse con que “estaban pagando por un servicio que no era prestado”, les dio pie para reclamar no sólo por el normal dictado de clases (lo que derivó en una presentación ante la Oficina de Defensa del Consumidor y en el intento por efectuar una denuncia penal), sino incluso para elaborar una avanzada. Una vez finalizada la toma, la presión de este grupo de padres fue redirigida a los fines de lograr un mejor *servicio*. De este modo se pidieron *listas (negras, según algunos)* de quienes habían participado de la toma y habían *influenciado* a los estudiantes y se ejercieron diversos controles sobre las asistencias de los docentes y los contenidos de las materias. Esto dio lugar a nuevos y permanentes enfrentamientos, que derivaron en cambios de autoridades, una intervención socio-pedagógica, sanciones a docentes, entre otras medidas.

Por lo demás, los estudiantes de los tres colegios tomados recuperan permanentemente el apoyo de sus padres mediante diversas acciones, entre las que se cuenta su colaboración económica para con el propio sostenimiento de la toma. En este sentido, no sólo aportaron víveres⁷⁰ sino también colchones, frazadas, entre otros elementos fundamentales para hacer mínimamente habitable las precarias instalaciones de los colegios. Entre los grupos de padres que apoyaron las tomas cabe destacar la Coordinadora de padres del Instituto y el grupo de padres del Colegio apodado “los del *gacebo*” (en referencia a una pseudocarpa que ubicaron en la explanada del colegio y donde se reunían asiduamente). En el caso del IPEM el apoyo de padres fue más fragmentario y no llegó a conformarse un grupo sino que colaboraban y aportaban individualmente desde sus propias posibilidades y saberes. Se destaca la presencia de un padre que era de oficio albañil y que asesoró a los estudiantes al momento de evaluar la propuesta de plan de obras que acercaron los funcionarios provinciales a los fines de destrabar la situación.

⁷⁰ Las diferencias entre las condiciones de cada toma son también un elemento a discutir. Si bien es unánime la visión respecto de las “difíciles” condiciones en las cuales los estudiantes sostuvieron las tomas, resulta sugerente el dato de que mientras en el Colegio un grupo de padres tenía la posibilidad de comprar pizzas para 40 o 50 estudiantes, en el IPEM la situación era mucho más delicada ya que los estudiantes dependían de la provisión diaria que hacía la provincia a través del PAICOR (Programa de Asistencia Integral Córdoba). Los propios estudiantes del Instituto comentan haber colaborado con el IPEM acercando cajones de frutas y verduras. Esto refuerza definitivamente la dualidad planteada anteriormente respecto de la configuración diferencial de las tomas según necesidades/solidaridad y que entre otras cosas nos obligó a plantear el eje Centro/periferia.

Foto 10. El *Gacebo*, símbolo adoptado por los padres que apoyaron la toma en el Colegio.



Documento 2. Solicitada difundida por correo electrónico.

Córdoba, 10 de octubre 2010

Padres de alumnos del Instituto reunidos en asamblea
declaramos:

- a) Apoyamos incondicionalmente a nuestros hijos y a todos los estudiantes de Córdoba en lucha, en sus reclamos en defensa de una educación pública, laica, obligatoria y de calidad.
- b) Respetamos la autonomía de los estudiantes en sus decisiones respecto a las formas del reclamo, fruto de procesos ejemplares y democráticos.
- c) Repudiamos las declaraciones del Gobernador de Córdoba que intentan descalificar la justicia del reclamo y las medidas intimidatorias anunciadas por el Ministro de Educación. Responsabilizamos al Gobierno de la Provincia de Córdoba por cualquier hecho de violencia que las mismas pudieran generar.
- d) Reivindicamos la actitud participativa de los estudiantes y su constitución como sujeto político de la sociedad. Entendemos que la participación es el pilar de la democracia.

Convocamos a toda la población a la marcha en defensa de la educación pública, laica, gratuita, obligatoria y de calidad.

Los profes

El lugar ocupado por los docentes durante el proceso de tomas fue estructural a los fines de la negociación y redefinición de reglas y reordenamiento del espacio escolar. Sin embargo, dado que nos detendremos en ello en el capítulo siguiente, aquí nos contentamos con destacar aquellas representaciones recogidas de las entrevistas respecto de la contribución que este actor hizo, ya sea para con el nacimiento y el desarrollo de la acción contenciosa, como para su resolución y finalización temprana.

En el caso del Colegio se destaca puntualmente la realización de una asamblea docente (convocada por el cuerpo de delegados), en el mismo momento en que los estudiantes habían recibido una negativa por parte de la vice-directora frente al pedido de hacer una asamblea de estudiantes. Esto permitió que simultáneamente ambos actores pudieran debatir y elaborar las primeras conclusiones respecto de la situación que se estaba viviendo en la ciudad a propósito de las primeras tomas de colegios. Fue en esa asamblea que los estudiantes votaron llevar adelante la ocupación del establecimiento. Más allá de este caso puntual resulta fundamental destacar el rol de consultores permanentes jugado por algunos docentes que ya gozaban, o entonces gozaron, del reconocimiento de los estudiantes. Lejos del hermetismo, los estudiantes acudieron permanentemente a sus docentes como una referencia a tener en cuenta en cada decisión por tomar (articulación con otros actores, negociación con autoridades, interacción con la prensa, profundización o retraimiento de la medida, etc.).

Documento 3. Comunicado de los Docentes del Instituto

Docentes del Secundario REPUDIAMOS

Córdoba, 7 de octubre de 2010.

L*s docentes del (Instituto) Secundario
repudiamos las declaraciones del Ministro de Educación Walter
Grahovac de computar las faltas a tod*s mientras "la escuela no funciona",
 emitidas como respuesta a la legítima defensa de la educación pública,
 gratuita y laica iniciada por l*s estudiantes, a la cual se ha sumado el resto
 de la comunidad educativa.

La decisión, anunciada por el Ministro en el día de hoy, responde con violencia a una situación que debería ser abordada apelando al diálogo, partiendo del reconocimiento del derecho a la protesta y a la participación en la definición de políticas educativas de toda la sociedad.

Las expresiones mencionadas revisten aún mayor gravedad al provenir de quien una vez fuera docente, dirigente gremial de l*s docentes y actualmente Ministro de Educación.

Ante la incapacidad para encontrar soluciones consensuadas, desde el Gobierno Provincial se elude la responsabilidad que le compete intentado fracturar y enfrentar las diversas posturas existentes al interior de la comunidad educativa.

Como docentes, entendemos que parte de nuestra labor pedagógica incluye la formación de l*s jóvenes para la participación democrática y ciudadana, por lo que no estamos dispuest*s a tolerar mecanismos y medidas autoritarias ante las expresiones políticas de nustr*s estudiantes.

*¡Que vivan los estudiantes
 que rugen como los vientos
 cuando les meten al oído
 sotanas o regimientos!
 Pajantillos libertarios,
 igual que los elementos
 Violeta Parra (cantautora chilena)*

Docentes del Secundario.

Tanto en el Instituto como en el Colegio, existió un pequeño grupo de docentes que acompañaron las tomas *desde adentro* (algunos incluso dormían en el Colegio o pasaban toda su jornada allí). Esto fue lo que despertó el enojo de algunos padres, docentes y directivos, quienes denunciaban a aquellos de comandar la protesta. No obstante, se encontró un sinnúmero de argumentos por medio de los cuales se justificó la presencia de algunos docentes en la toma. Por un lado, existía la preocupación de que los estudiantes violaran algunas normas propias de la convivencia escolar cotidiana, entre las que se destacan aquellas referidas al cuidado de las instalaciones y la prohibición de consumo de alcohol y otras sustancias. Por otra parte aparece la cuestión de la *seguridad*. El hecho de haber observado algunos eventos en los que ciertos padres se *desencajaron* y llegaron a proferir insultos o amenazas (a otros padres, como así también a estudiantes y docentes), llevó a algunos profesores a destacar su responsabilidad en cuanto a la defensa y protección de los estudiantes al interior del espacio escolar. Una latente posibilidad de desalojo por parte de la Policía de la Provincia ayudó en algún momento a reforzar aquella necesidad en el caso del Instituto. Otros, finalmente, defendieron y reelaboraron su rol como docentes a la luz de las nuevas condiciones y defendieron un lugar de acompañamiento durante la toma.

S... (preceptor): y a mí lo primero que me salió fue en cuanto decisión personal, de que estaban tomando la escuela en el lugar donde yo trabajo, no me podía quedar de brazos cruzados en mi casa, sino tenía que ver qué pasaba. Y en este caso al saber lo que pasaba, me salió como que no estaba de acuerdo con lo que estaban haciendo porque los veía chicos, pero a la vez me salía como una situación de reconocerme como una persona, un formador que trabajo con ellos y a la vez cuidarlos, ya que estaban en un lugar donde es mi trabajo. Donde me desempeño en el rol de preceptor, entonces en el caso de aparecer como cuidándolos, estando para lo que necesitaran. En este caso habían dicho ellos que necesitaban que los acompañáramos.

I... (preceptor): Y... bueno, eso y por ahí eso, lo pienso pibes por ahí con más confianza nos hacían preguntas más del tipo, más políticas, viste, y los otros no sé, nos veían ahí, yo tengo la impresión de que ellos se sentían acompañados, y otros venían y te decían che y a vos qué te parece esto de la unificación, o qué se yo, y yo les decía no, no tengo la más pálida idea, o les decía sí, para mí eso es una maniobra por esto, por esto, por esto, yo opinaba, y nunca se lo negué a nadie.

R...(docente): yo en realidad estuve una noche, me quedé a acompañarlos, hubiera estado a favor, hubiera estado en contra, hubiera ido lo mismo, como profe hubiera ido lo mismo, porque me parecía que mi lugar como profe era ese, yo tenía que estar ahí.

Por otra parte, los propios estudiantes reconocen inmediatamente aquel *apoyo* recibido por parte de los docentes:

Va...(alumna): Yo creo que... a nosotros particularmente nos re sirvió el apoyo de un montón de profes, como que fue una forma de contenernos a nosotros y de también, me parece que uno a veces necesita un, no sé una caricia en el hombro, como una cosa también de cariño que te hace seguir haciendo lo que estás haciendo. Entonces me parece que estuvo re bueno que hubo profes que nos apoyaran y que se interesaran en saber cómo estábamos nosotros, qué nos pasaba, qué mirada teníamos de lo que estábamos haciendo, estuvo bueno...

C...(alumna): [...] muchos profes estuvieron acá adentro con nosotros en el cole y otros no, pero siempre haciéndonos el aguante de afuera, muy pocos profes estuvieron en contra, para mí. Yo siempre veía a los profes que estaban y vos salías acá a comprar al (supermercado) y te decía "y cómo estas", "te acompaño a comprar", y siempre venían y te daban no sé, "tomá los criollos, para que desayunen"...

A pesar de que en el IPEM los docentes colaboraron material y económicamente para con el sostenimiento de la toma, su presencia fundamental tuvo que ver más con el rol de consultores. Una vez más, aquellos docentes reconocidos por los estudiantes se convirtieron en voces autorizadas para aconsejar sobre diversas cuestiones (se destaca la presencia de un arquitecto entre el cuerpo de docentes y su colaboración también al momento de analizar la propuesta de plan de obras). El hecho de haber participado de la toma *desde afuera*, seguramente abonó el terreno para una elaboración posterior del proceso de tomas caracterizada por el aprendizaje, la autonomía y las responsabilidades asumidas por los estudiantes, en desmedro de aquel discurso de la *manipulación interna*.

N...(alumno): Casi nada decía (el plan de obras). Y tuvimos un profesor arquitecto que le preguntamos "profe que dice usted", y ahí el profe nos explicó que como que todo decía "revisión de caños rotos", no decía "cambiar caños rotos".

ER.: Ayudaron los profes bastante?

EO.: Sí, muchísimo.

ER.: En qué tipo de cosas?

EO.: Muchísimo, en la parte económica, afectiva, que no daban apoyo siempre. No apoyo como diciendo "sigan, sigan la toma", sino "fuerza", y... si nos traían cosas, comida, agua, jugo, todo...

Los directivos

Los directivos, por su parte, parecen haber sido por momentos los depositarios de las mayores expectativas (por parte de padres y funcionarios del gobierno provincial) en cuanto a su capacidad para resolver y destrabar el conflicto. Sin embargo, la heterogeneidad de posiciones adoptadas por cada uno anuló en algún sentido un tipo de influencia determinante⁷¹. En el caso del Colegio, una partición fundamental signó la actuación de dirección y vicedirección. Al ubicarse ambos actores en posiciones radicalmente irreconciliables (uno apoyando y dejando hacer, el otro en defensa de un derecho vulnerado: el de dar clases) lejos de dar respuestas, trasladaron al proceso de tomas sus propios conflictos internos, por cierto previos a dichos acontecimientos. La división entre aquellos que defendían la toma y quiénes estaban en contra tuvo su reflejo en la oficina de dirección.

F...(Director): Bueno, te iba diciendo que era parte de un proceso. Que se da también con la particularidad institucional digamos, como también del contexto social. Este... por ahí la cuestión es

⁷¹ Esto cabe solamente para los casos que aquí analizamos. Según lo recogido en algunas entrevistas, en aquellos casos donde existió un grupo de estudiantes que buscaron trasladar a sus propios colegios los debates por las condiciones edilicias y la LEP, pero no se llevaron adelante medidas de acción directa, los directivos tuvieron mucho que ver. Sanciones ejemplares y anticipadas cuentan entre las medidas adoptadas para reprimir la movilización estudiantil. Algunos incluso mencionan un caso en que la directora encerró literalmente a un grupo de estudiantes con este propósito.

si hubiera sido conveniente o no reprimirlo o no, digamos, como proceso que se venía dando. O... no sé, asfixiarlo de alguna forma. O no, o darle el aire que se le dio. Entre comillas, digamos ¿no es cierto? Me parece que la pregunta es esa, que le problema por ahí se plantea en esos términos, digamos. Este... eso me parece que va desde las consideraciones políticas de cada gestión.

M...(Vicedirectora): Y recuerdo bueno, lo más triste para mí, ver la escuela cerrada y el no dictado de clases, durante muchos días, y que si bien había muchos chicos acá en la escuela continuamente, me parece que (alguien interrumpe) y entonces me parece a mí que ver la escuela tomada sin clase, y que se haya vulnerado el derecho de algunos, o que el derecho de algunos estuviese por encima de otros, eso es lo que más... bah, que siempre me quedó como algo poco grato digamos.

ER.: Se rompieron un poco las relaciones?

EO.: mal, se rompieron mal. Recién ahora después de mitad de año, con mucho trabajo también para todos, a tal punto que lo de la toma te digo, a tal punto que la toma para que vos te des una idea F... y yo estuvimos separados del cargo de directivos. Entonces eso provocó una desacertada decisión de la sociedad, porque provocó dos bandos. Los que me apoyaban a mí porque estaba a favor de no a la toma y los que apoyaron a F..., entonces lejos de que nosotros dos, imaginate un director dentro de la escuela, que estaba, que le parecía bien lo que estaban haciendo los chicos y una vicedirectora afuera de la escuela que le parecía de terror.

V...(alumna): Sí... y eso, en relación al director y a la vicedirectora, se sabía de antes qué pensaba cada uno, entonces no fue shockeante pensar que el director estaba a favor, y que la vicedirectora no. Ya los conocíamos cómo eran antes...

Mientras tanto, en el Instituto una fractura similar pero de distinta naturaleza, se producía en la dupla directiva. Esta vez, como resultado de la “denuncia de Martínez” efectuada en la comisaría del distrito. Si bien así es como fue conocido aquel episodio por la propia comunidad educativa, se trató más precisamente de una *exposición* realizada a los fines de dejar asentada la ocupación del edificio por parte de los estudiantes, en una suerte de intento por desligar todo tipo de responsabilidad institucional sobre lo que pudiera ocurrir de allí en más. Si bien aquella decisión había sido consensuada por la dupla directiva, la responsabilidad de aquella “denuncia” recayó en la vicedirectora (a quién corresponde dicho nombre), lo que generó un conflicto interno. En este sentido, la participación de los directivos en la toma del Instituto estuvo signada desde el principio por el conflicto y la represión de la medida, al menos a los ojos de los estudiantes movilizados. Dado que más tarde volveremos sobre esto, por ahora cabe agregar simplemente la presión ejercida desde la Dirección General de Institutos de Enseñanza Privada (DIPE), como así también desde el Ministerio de Educación, lo cual influyó concretamente en el rol ocupado por los directivos en dirección a terminar lo antes posible con la toma. Esta suerte de mediación y amortiguación del conflicto es una característica distintiva no sólo observada en el Instituto sino también en los demás casos analizados. En el Colegio, por su parte, los directivos debieron absorber una presión creciente a medida que avanzaba el conflicto y la patronal comenzaba a sufrir los embates soterrados de la DIPE y el Ministerio. Finalmente, en el caso del IPPEM, los inspectores eran los encargados de acercar la “preocupación” del gobierno por una pronta resolución de la situación. En este sentido, la quita de subsidios, la finalización anticipada de

proyectos, el cierre de divisiones y la separación de cargos cuentan entre las amenazas recibidas por los entrevistados, lo que da cuenta de la estrategia seguida por el Gobierno provincial.

Terciarios y universitarios

Si bien ya hemos repasado algunas de las situaciones problemáticas planteadas por la articulación entre estudiantes de los niveles medio, terciario y universitario, resta aclarar algunas cuestiones respecto de cómo veían finalmente los estudiantes secundarios la participación e incorporación de aquellos otros actores a la movilización. En primer lugar, y tal como se observa en los casos analizados, una mayor *apertura* (y por lo tanto, mayor *presencia* de estudiantes terciarios y universitarios *en la toma*) significó una mayor articulación. Esto que en un principio puede parecer algo así como una panacea para la confluencia de diversos intereses y estrategias en un mismo movimiento, esconde no obstante, algunas imprecisiones. Si bien los estudiantes entrevistados destacan por un lado, el hecho de no haber perdido los secundarios su protagonismo en el marco de la movilización propiamente dicha, por otra parte, reconocen cierta *ingenuidad* previa respecto de la política universitaria. Esto último apunta en cierta medida al reconocimiento de las propias condiciones de subordinación a partir de las cuales se incorporan a las protestas, en el marco de un movimiento más amplio.

L...(alumna): sí, a mí me ha tocado ir y yo lo sentí siempre en términos de igualdad, nunca así sentir, como que se hayan sentido superiores lo universitarios con nosotros, o ese tipo de cosas. Hasta me parece que el protagonismo era nuestro digamos, era de los secundarios y que nos hicimos cargo de ese protagonismo y como que lo supimos llevar adelante, y no, bien, yo creo que...

ER.: ¿Y cómo tomaron la incorporación de las demandas de ellos?

L...: en realidad habíamos, el pliego de reivindicaciones puntual de cada espacio se mantenía así digamos, la facu con el doble horario, y lo que ellos demandaban, lo mantenían como facu, y bueno, lo que nosotros demandáramos como cole también digamos, lo que nos unía era el mandato común ¿no? Esto de “no a la 8113”, de mayor presupuesto, de cómo los reclamamos que nos aunaban, y bueno, ir por eso, y en el fondo lo más grande era el rechazo a la ley. Era lo que tenía más peso, más fuerza.

Va...(alumna): (ríe) estuvo bueno que... eso que decíamos recién, que los secundarios que estaban como estancados, no estábamos organizados como, no sé, como la universidad que si bien no sé, es como más movimiento estudiantil, eh... me parece que los secundarios sí pueden hacer un montón de cosas, y eso se visualizó en el proceso del año pasado que dieron en las tomas... para mí...

I... (preceptor): y bueno, la vuelta a las clases viene por esa presión, o sea la semana siguiente, hay un momento en que se desarticula toda esa movida que creo que es cuando los adolescentes van a una de las marchas y son cooptados por la problemática de la universidad, de ciertos grupos de la universidad en contra de la conducción, concretamente en contra de la Scottto. Entonces ese grupo como que coopta al movimiento de los adolescentes y chau, ahí yo puedo observar, y no soy el único, pero puedo observar que ahí se desarmó, en esa movilización para mí ahí se cayó, porque hasta ahí venían como 32 colegios, 32 instituciones, estaban la escuela de artes provincial, la

Figueroa Alcorta, estaba la de teatro creo que también, había una serie de... estaba la universidad que también tenía apoyo hacia la situación de la toma.

Pues en este mismo sentido, la aparición de representaciones que apuntan a definir las tomas de colegios secundarios como medidas propias de un *movimiento estudiantil menor*, se corresponde con algunas observaciones de campo que pudimos realizar en el marco de las reuniones semanales de la Asamblea Interestudiantil. Si bien sabemos que no podemos simplemente reducir esta cuestión al análisis de las lógicas de interacción observadas en el marco de aquellas reuniones, sencillamente porque éstas solamente representan un recorte espacial y temporal muy acotado en el marco de los procesos y experiencias vividas por los estudiantes, también sabemos que no podemos pasar por alto algunos datos allí recogidos y que contrastan claramente con relatos posteriores. Si queremos evitar caer en el yerro de ocultar desiguales condiciones en las cuales se elabora una interpretación del presente y una orientación a la acción colectiva, entonces debemos destacar al menos dos cuestiones: en primer lugar, el hecho de que la cantidad y duración de las intervenciones de los distintos delegados más tarde o más temprano haya terminado favoreciendo a las distintas agrupaciones o partidos políticos del movimiento estudiantil universitario; y, en segundo lugar, el hecho de que la incorporación (dentro de aquel Repertorio Discursivo en construcción) de elementos más o menos extraños al movimiento, haya terminado permeando entre los estudiantes secundarios pese al sinnúmero de mediaciones necesarias solamente comprendidas por los partidos de izquierda más radicalizados⁷².

Si bien no nos interesa aquí evaluar al éxito de la articulación de medidas y demandas, sí cabe detenernos en las variantes observadas a propósito de la apertura e incorporación a un movimiento más amplio. En este sentido, y a pesar de sus diferencias, tanto el Colegio como el Instituto vivieron de manera cotidiana su relación con el movimiento estudiantil terciario y universitario, intercambiando experiencias, compartiendo asambleas y reuniones y coorganizando actividades de diverso tipo (como talleres, recitales, marchas, intervenciones artísticas, etc.). En el Instituto se destaca incluso la presencia permanente de estudiantes universitarios colaborando de diversas maneras con la toma, presencia que fue fundamental durante aquellas horas en que se esperaba un inminente desalojo por parte de la policía provincial. Es interesante resaltar que en aquel contexto se haga especial hincapié en el hecho de que las decisiones eran igualmente tomadas por los estudiantes, quienes seguían dándose sus propias instancias de discusión. En este sentido, lo que se observa particularmente es un esquema de fuego cruzado en el cual se destaca la autoafirmación permanente de un amplio margen de autonomía con el fin de proteger al movimiento de aquellas acusaciones sobre la injerencia externa de actores ajenos al movimiento de estudiantes secundarios.

⁷² Si bien ya hemos mencionado la incorporación del caso *Ferreyra* a las discusiones y reclamos de la Asamblea Interestudiantil, algo que claramente fue encarnado por los propios estudiantes secundarios, era común también escuchar permanentemente intervenciones que hacían referencias a la situación por entonces vivida en Francia (dónde se habían producido grandes movilizaciones en respuesta a algunas modificaciones en el régimen previsional) y Grecia (sumido en una crisis económica y muy profunda), lo que derivaba en argumentos a favor de una *unidad obrero-estudiantil*.

Por su parte, en el IPPEM, la situación se presentó de una manera distinta. Los entrevistados recuerdan las primeras visitas de los universitarios, gracias a las cuales lograron “interiorizarse” en el tema, y allí parece cerrarse la cuestión. Los docentes, por su parte, se empeñan en destacar el rol formador que jugaron los universitarios, instando a la organización del espacio y el tiempo durante la toma. El grado de politicidad que alcanzó el reclamo en el IPPEM, según éstos, estaría asociado directamente a la intervención externa.

5. Una tragedia anunciada

Como bien sabemos, cualquier análisis del devenir y acontecer observado en torno a un movimiento social, resulta sencillamente incompleto si no considera a quien es muchas veces el principal destinatario de aquellos reclamos y protestas que integran el desenredable nudo de la acción colectiva. Ya sea porque es quien goza de jurisdicción sobre aquel bien en disputa o porque será quien finalmente arbitrará camino a una resolución más o menos definitiva de la cuestión, el Estado y su participación en el marco de los procesos aquí abordados han de cerrar el análisis que hasta aquí hemos propuesto. Lejos de representar un actor más, el Estado jugó un papel central en cuanto a la delimitación del campo y la reglamentación del juego.

Si tuviéramos que explicar las razones de que tan tempranamente apareciera un esquema de demandas claramente dividido y diferenciado, a partir del cual se encasillaron, interpretaron y juzgaron las distintas acciones de los estudiantes movilizados, entonces un lugar privilegiado le corresponde a la estrategia seguida por el gobierno provincial de turno. La rápida elaboración de un plan de obras ofrecido por el Ministro de Educación Walter Grahovac en los primeros días de octubre, vino a representar el intento por desactivar rápidamente la creciente movilización. En este sentido, el público reconocimiento de los problemas existentes en materia de infraestructura, escondía una estrategia divisionista. Tal como fue luego amplificado por los medios masivos de comunicación, la cesión de un espacio de negociación significó inmediatamente la configuración de un espacio político desigual, en el que el “ala blanda” (más propensa al diálogo y la negociación), por su condición, gozaba de algunos privilegios, mientras el “ala dura” (integrada por los grupos menos transigentes) pasaba a un segundo plano, al menos hasta tanto acatará algunas condiciones. Sin embargo, dicha estrategia tuvo un primer traspie a propósito del rechazo, igualmente manifestado por ambos colectivos, frente a aquella primera propuesta de refacciones por el valor de 8,35 millones⁷³ de pesos. La denominada “ala dura” denuncia entonces que Grahovac *buscaba dividir a los estudiantes y no escuchaba todos los reclamos*⁷⁴. Inmediatamente, el Ministro de Educación elabora una segunda propuesta, esta vez acompañada del ofrecimiento por parte del Vicegobernador Héctor Campana de abrir una instancia de discusión sobre el texto de la Nueva Ley de Educación. Si bien en un principio tanto el sector más dialoguista como el combativo habían acordado la unidad del reclamo, las diferencias comienzan a hacerse más evidentes lo cual termina por inclinar aún más el plano de negociación. El presidente del Centro de

⁷³ De los cuales 6 millones de pesos serían destinados a la restauración del Colegio Alejandro Carbó, *La Voz del Interior*, 4 y 5 de octubre de 2010.

⁷⁴ *La Voz del interior*, 6 de octubre de 2010.

Estudiantes del Jerónimo Luis de Cabrera anuncia entonces que se habían logrado avances sobre la cuestión edilicia, pero igualmente “no (les) conforma el debate que (les) ofrecen para la ley”⁷⁵. Ese mismo día algunos estudiantes se reúnen con legisladores de la *Comisión de Educación, Cultura, ciencia, tecnología e informática* para informarse sobre la reforma de la LEP. Al día siguiente, el gobierno parece haber dado por concluidas las negociaciones y el Ministro de Educación anuncia que:

*“desde hoy a toda escuela tomada, le corre la falta. Si levantan la toma, esta medida no corre y a nosotros nos corresponde hacer lo que prometimos. Los chicos pueden tomar la decisión cuando quieran; si la toman hoy, mejor para todos; si no, la decisión no es gratuita, porque se les computa la falta”*⁷⁶.

Este endurecimiento de la postura adoptada por el gobierno que se observa en la amenaza de aplicar sanciones (una medida solamente aplicable dentro de las escuelas, por medio de los agentes del sistema escolar), asimismo tiene su correlato específico en otra ofensiva dirigida a intervenir abiertamente en el *repertorio discursivo de disputa*. En lugar de apoyar a aquel *contramovimiento* que se apostó en defensa de la “*educación como un servicio pagado, mas no prestado*”, el gobierno arrojó un manto de sospecha sobre los métodos empleados por el colectivo movilizado. De esta manera el gobernador Schiaretti anunciaba que “los adultos no deben apoyar posturas tendientes a ejercer la violencia para imponer una idea”⁷⁷. Así recogía la prensa los dichos del gobernador en la mañana del 8 de octubre.

*En sus primeras expresiones sobre el tema el tema, el gobernador Juan Schiaretti dijo ayer que “los adultos que respaldan la toma de colegios cometen un acto intolerante, antidemocrático, totalitario y profascista” porque les están diciendo, a su criterio, “tomen una escuela y ejerzan violencia para imponer su idea”. [...] Schiaretti dijo que los adultos deben decirle a los jóvenes: “Participen, organicense. Pero tienen responsabilidades y tienen límites y cuando están teniendo una actitud antidemocrática, hay que señalarlo”. [...] Como adulto, jamás voy a hacer seguidismo. Si los chicos se equivocan, no hay que seguirlos detrás, hay que decirles que tienen límites”, dijo también Schiaretti*⁷⁸.

Con esto, el gobierno parecía iniciar el largo camino hacia la recuperación del espacio público. En resumen, los esfuerzos apuntaban ahora a aislar a un grupo de manifestantes que: 1) no estaban dispuestos a dialogar; 2) mezclaban indistintamente reclamos diversos; y 3) buscaban imponer por la fuerza sus ideas, al interior de las escuelas primero, en la legislatura (como veremos) luego. Claro que esto estuvo acompañado de la apertura de algunas instancias de debate tendientes a absorber el reclamo en torno a la LEP. En un acta firmada con el sector “dialoguista”, el gobierno se comprometió a otorgarles a los estudiantes un lugar en el Consejo Provincial de Políticas Educativas, como así también organizar una instancia de debate ante la Comisión de Educación de la Legislatura. Por otra parte se establecía un plazo de dos semanas para debatir el proyecto de

⁷⁵ *La Voz del Interior*, 7 de octubre

⁷⁶ *La Voz del Interior*, 8 de octubre.

⁷⁷ *La Voz del Interior*, 9 de octubre.

⁷⁸ *La Voz del Interior*, 9 de octubre.

reforma de la LEP en aquellas escuelas cuyos alumnos así lo quisieran, con la modalidad de un módulo por día y en los espacios curriculares correspondientes a las materias sociales⁷⁹. El rechazo manifestado por la Asamblea Interestudiantil respecto de la firma de dicho acuerdo, no tardó en hacerse evidente y la ruptura a esa altura ya era un hecho. Aquel evento recordado como la *traición* al movimiento, terminaba por hacer estallar la unidad de una relación hasta entonces solamente tensa entre la SUC y la Interestudiantil. La prensa se encargará de amplificar dicha ruptura en clave de una acusación cruzada, haciendo referencia a la *transa* de Secundarios Arriba y la *manipulación* del PTS (Partido de los Trabajadores Socialistas)⁸⁰. La otra cara del declive de la movilización estuvo signada por una implosión ocurrida al interior de cada colegio, lo cual fue dándose a medida que el Ministerio acercaba uno a uno los planes de obras definitivos. Esto mismo, según las variantes que surgían del cruce con los distintos conflictos internos que se vivían en cada caso, tornó la medida de *toma* algo insostenible.

C... (Alumno, Colegio Jerónimo Luis de Cabrera): [...] los colegios tomados, como estaban hasta ahí venían perjudicando a los mismos pibes del colegio y eso genera un conflicto bastante grave. Había muchos colegios públicos como el mío, o el Carbó ¿no? Que por ahí tienen planes Fines, todas esas cosas... [...] y eso era un conflicto que también teníamos interno de decir: bueno, o abandonamos la toma, o seguimos con la toma y el problema estaba en que seguíamos perjudicando a los alumnos. Entonces ahí nos planteamos bajar las tomas, una vez ya teniendo los planes de obras. Y seguir con lo de la ley con otros métodos de lucha. Ahí es cuando se crea una división de ideas: colegios que pensaban que había que seguir con las tomas, aún cuando se tenía problemas con los mismos padres, en el establecimiento, con los mismo profes y ya eso era un conflicto porque se era como una división interna que ya tenía el colegio. Entonces pensábamos que crear una división dentro del colegio era perder fuerzas para más adelante, entonces nosotros bajamos la toma.

L...(alumna-Instituto): Y esa ruptura va a ser un costo como bastante grande para la lucha porque va a terminar siendo como el grupo éste, que fue por el cual después nos pasaron a llamar el ala dura, (ríe) nosotros éramos el ala dura, porque ellos digamos lo que hicieron fue reunirse con Walter Grahovac sin la presencia de nosotros digamos, y sin la presencia de los terciarios ni los universitarios, ellos solos digamos, ese sector sólo, y pactando la baja de las tomas porque les daban los planes, los planes de obras. Bueno, esto es como una traición así como muy grande, que debilita todo porque recién estaba como surgiendo y construyéndose el proceso de tomas, cada día, todos los días se tomaba un cole nuevo, y de repente el Jerónimo, que es un colegio muy grande, y el Cassaffouth, y no me acuerdo cuál era el otro, bueno eran tres coles, bajan las tomas. De un día para el otro. Y eso como que además de que debilita el proceso de tomas, a la vez empieza a generar como el descrédito de esta lucha, la población en general, porque se empieza como a transmitir eso... “bueno, ellos son los chicos buenos, entendieron que nosotros les vamos a dar lo que están pidiendo, y bajaron las tomas y van a tener clases, porque eso es lo que deber ser”, bueno y éstos, con ellos no se puede hablar. Cuando ni siquiera se nos convoca a eso...

ER.: Y ustedes dejan de tener reuniones en el momento que se separan...

⁷⁹ *La Voz del Interior*, 10 de octubre.

⁸⁰ *La Voz del Interior*, 10 de octubre.

L...: después de que... claro, nosotros antes de eso habíamos tenido reunión con el pichi Campana y con Walter Grahovac, que siempre las respuestas eran en ese sentido, digamos él planes de obra pero en cuanto a la ley no les podemos decir nada, no podemos asegurar nada porque es una ley que ya hace un año y medio que se está tratando, que tiene un trabajo muy serio por detrás, que esto que lo otro, entonces como siempre esquivando ese tema y negandoló, y lo único que se otorga en eso, es como la discusión en los colegios y que la discusión que se da en los colegios se anexe con las discusiones que habían tenido los profes. Eso es lo que se otorga y con eso firman la bajada de las tomas, el acta compromiso.

Los debates comenzaron el 18 de octubre, instancia en la que se repartieron unos 6 mil cuadernillos del proyecto de Ley. Dos días después continuaban tomadas solamente unas pocas escuelas en las que se habría retrasado la entrega de los planes de obras definitivos. El 21 de octubre levantaba finalmente la medida el Ipem 38 Pablo de Mauro, último colegio que permanecía tomado. La inversión acordada con el gobierno demandaría 39,5 millones de pesos a ejecutarse en el plazo de un año en 44 escuelas de la Ciudad de Córdoba. A esto se sumaban 26,6 millones de pesos destinados a refacciones en 30 establecimientos del interior⁸¹. El 2 de noviembre representantes de la SUC se reúnen con Grahovac y Campana, entregando allí las conclusiones de los debates surgidos de cada colegio. El 10 toma estado parlamentario sin modificaciones sustanciales el proyecto de reforma de la LEP. No obstante, el poder ejecutivo sugiere entonces algunas modificaciones entre las que se destaca aquella que finalmente se observa en el texto de la Ley respecto de la educación religiosa “como contenido extracurricular”, “sin financiamiento estatal” y “fuera del horario de clases”⁸².

Aunque las movilizaciones, intervenciones artísticas y cortes de avenidas se mantuvieron como medidas alternativas a la *toma*, a la espera de una resolución de la cuestión de la LEP, la participación de los estudiantes secundarios fue mermando semana a semana. Se destaca sin embargo, aquella serie de Audiencias Públicas arrancadas en el marco del acuerdo firmado con el gobierno y que derivó en la realización de unos cuatro encuentros entre los días 18 de noviembre y 6 de diciembre en las ciudades de Córdoba, Río Cuarto, San Francisco y Cruz del Eje. Según se puede apreciar en las versiones taquigráficas, la participación amplia y heterogénea de los más diversos sectores terminó por diluir los reclamos de los estudiantes secundarios. Lejos de completar las conclusiones recogidas de aquella primera y ya lejana ronda de discusión multisectorial organizada meses atrás, las nuevas Audiencias no representaron más que un esfuerzo suplementario apuntado a absorber todo rastro de demanda insatisfecha. De esta manera el gobierno buscaba limpiar de toda sospecha la futura ley, reforzando la legitimidad y el consenso que (según reclamaban) la habían acompañado desde su origen. Quizás por este motivo, muchos estudiantes secundarios vieron inútil su participación en una instancia dispuesta y organizada para no cambiar nada.

J...(alumno): Repudiamos también estos escasos diez minutos que la Legislatura nos ofrece, con el supuesto carácter de Audiencia Pública, siendo que es a puertas cerradas, y no cualquier ciudadano

⁸¹ *La Voz del Interior*, 22 de octubre.

⁸² Artículo 11 de la Ley de Educación Provincial 9.870.

puede participar, según lo establece el Reglamento. En diez minutos no podemos expresar amplia y claramente la posición respecto al contenido del anteproyecto, por lo que los mecanismos de participación, evidentemente, siguen siendo restringidos e insuficientes. Eso nos lleva a cuestionar sobre el apuro que tiene el Poder Ejecutivo para que este anteproyecto se apruebe. No logramos entender por qué tienen tanto apuro para aprobar este anteproyecto, sumado a lo antidemocrático que resulta.

H... (Alumno-Ipem 270): Nuestro colegio considera que esta Audiencia es una cortina de humo más para avalar este proyecto sin consenso, que utiliza este Gobierno, pero aceptamos esta participación para demostrar que tenemos argumentos suficientes para pedir las modificaciones que planteamos sobre esta ley.

Hay cosas que negociamos –por así decirlo- cuando nos abrieron las puertas y cuando la toma era mediatizada, cuando todos los días éramos tapa de los diarios, cuando el costo político del Gobierno se incrementó realmente, ahí sí fuimos escuchados y se nos abrieron las puertas. En ese momento conseguimos planes de obras, que al principio se burlaban de nosotros, pero pasó el tiempo y conseguimos planes de obras más serios porque sino no hubiese durado 16 días la toma de cada colegio –hubiese durado menos- más allá de eso seguimos sentándonos para discutirla, pero nunca se nos dio una discusión seria sobre la ley.

R...(alumna): También lo escuchamos decir, entre otras cosas cómicas, que la discusión no se reduciría a las Audiencias Públicas; confesamos que sentimos un gran alivio ante tan gloriosas palabras, hasta que dijo que también podríamos ir a sugerir modificaciones en la Comisión de Educación. Lógicamente, en ese momento consideramos lo que hace tiempo sospechábamos: no sirven de nada las reuniones que hemos tenido todo este tiempo si no existe una intención política de darnos un real espacio para discutir la educación que queremos.

Hemos escuchado también otras cosas en otros lugares de otra gente, como que éramos profascistas, antidemocráticos y violentos. Me gustaría contestar al señor Gobernador, que fue quien dijo estas palabras, y a ustedes, legisladores que supongo lo habrán escuchado, con muchísimo respeto, que violencia es mentir; violencia es intentar hacernos creer que sólo tenemos que esperar a que alguien pretenda por nosotros una educación de calidad. Antidemocrático; es aprobar una ley por mayoría automática, sabiendo que hay un gran sector de la sociedad que exige otro tipo de educación, que no es el que refleja este anteproyecto.

Y profascistas es un término bastante equivocado para dirigirse a los estudiantes que consideramos de suma importancia involucrarnos en lo que nos corresponde. A nuestro criterio, referirse como profascista a alumnos, padres, adolescentes, padres y docentes, que se están manifestando por una mejor educación es incorrecto e irrespetuoso, porque no voy a decirle al Gobernador que es profascista por poner en una ley algo con lo que, en realidad, nosotros no estamos de acuerdo.

C... (alumno): Estoy totalmente en desacuerdo con esta Audiencia Pública, siendo que nos inscribimos hace bastante tiempo para estar aquí recién ahora, a las 23 horas, estamos dando nuestro discurso; además de parecerme una total falta de respeto de parte de las otras organizaciones que estaban presentes por haberse ido cuando nosotros estuvimos para escucharlos. Por otro lado, quiero agradecerles a ustedes que todavía estén aquí a esta altura de la noche sabiendo que desde el mediodía estamos con esta Audiencia.

Versión taquigráfica, Audiencia Pública 30 de noviembre de 2010.

La última movilización se llevará a cabo el 15 de diciembre, día en que la Ley sería votada y sancionada finalmente por el oficialismo en la legislatura provincial unicameral⁸³. Desde muy temprano se dispuso un operativo policial de gran magnitud llegando a afectar a unos 250 efectivos⁸⁴. Al estar la sede del poder legislativo ubicada en pleno centro (ver mapa 1) y rodeada por calles peatonales angostas, la policía provincial optó por colocar las vallas de contención alrededor, ésta vez expandiendo el perímetro a unos 100 metros (ver foto 12). Definitivamente algo había cambiado, si hasta entonces todas las marchas estudiantiles que habían terminado su recorrido en la legislatura habían logrado llegar a unos pocos metros del edificio, dónde sólo un puñado de policías hacían de custodia (ver foto 11). A la previsión policial de que algo podía pasar aquella tarde, y que era necesario el montaje de semejante operativo de prevención ante cualquier posible disturbio (recordemos que hasta entonces no se había producido ningún tipo de conflicto o enfrentamiento con la policía), se oponía una especie de sorpresa por parte de los estudiantes que hasta allí se habían movilizado. En el medio de todo esto, había quedado aquel grupo de estudiantes que estaba acampando al frente de la legislatura. Al haberse desayunado temprano por la mañana con que estaban literalmente encerrados por la policía votaron salir del perímetro de vallado y sumarse a la marcha. Cerca de las 17 horas estaban reunidos en la esquina de Deán Funes y Vélez Sarsfield al menos unos 3 mil estudiantes, con una minoría de estudiantes secundarios. En dirección opuesta a la movilización llegaban a la concentración los estudiantes de la Escuela Superior de Artes Figueroa Alcorta (Ciudad de las Artes), trasportando una *catapulta* (Ver fotos 13 y 14) que se llevaba aplausos y risas de todos los convocados. Una especie de legión medieval de un mundo imaginado acompañaba aquel artefacto que fue luego ubicado frente al vallado policial. Entonces se producirá una primera *avanzada* (o enfrentamiento simbólico) con la policía al arrojarse las primeras bombas de pintura y algunas bolsas de basura. A esa altura se observaba ya una especie de fiesta o ritual en el que los estudiantes terciarios fueron protagonistas. Cánticos y arengas acompañaban una espera festiva aunque algo vapuleada por la incertidumbre, el desconcierto y un calor sofocante⁸⁵. No obstante, aquella fiesta tuvo un final abrupto una vez que empezaba a llegar desde *adentro* información respecto a la inminente votación y sanción de la LEP. Entonces se improvisa rápidamente una pequeña asamblea con aquellos que permanecían concentrados allí y se elaboran tres propuestas de acción. La primera consistía en dar por concluida aquella movilización (una moción sólo mencionada despectivamente) y emprender el *regreso a casa*; la segunda propuesta consistía en ocupar el

⁸³ Recordemos que en la Provincia de Córdoba en el año 2001, bajo el gobierno de José Manuel de la Sota, se suprimió el sistema de doble cámara (diputados y senadores). Bajo el argumento de reducción de gastos (se ahorrarían 20 millones de pesos anuales) y achicamiento del Estado, el gobierno logró por entonces reformar la constitución provincial constituyendo un sistema unicameral. Esta medida resulta un claro ejemplo de las políticas neoliberales llevadas a cabo en las últimas décadas en esta provincia.

⁸⁴ *La Voz del Interior*, 16 de diciembre.

⁸⁵ Seguramente quien indague allí sobre la utilidad de la categoría *aguante* (Garriga Zucal, 2006) habrá de encontrar un terreno sumamente fértil para desplegar algunas de sus implicancias. Basta haber presenciado algunos minutos de aquella “larga espera” para intuir algunos de los sentidos inscriptos en lo que se vivió como una verdadera *fiesta* de cánticos, batucada y danzas de cuerpos semidesnudos. Una *performance* realmente interesante.

edificio del Cabildo Histórico de la Ciudad (una medida claramente simbólica); y finalmente, una tercera moción (votada entonces por la mayoría allí presente) disponía el rodeo del perímetro y un avance gradual y “pacífico” al vallado por otro de los accesos peatonales a la legislatura, en lo que representó la *avanzada final*. Claro que a esta altura aparecen más fuertes otras voces y relevan a los responsables de aquella primera avanzada simbólica, los profesionales del *desorden*. Aquellos militantes de agrupaciones de izquierda se ubican a la vanguardia, seguidos por un grupo de estudiantes que se resistían por entonces a *abandonar* la lucha. A esta altura ya se hacía difícil reconocer a los pocos estudiantes secundarios que aún permanecían allí, dado que mayoritariamente habían optado por no formar parte de aquella avanzada. Aquel grupo de manifestantes arrastran algunos contenedores de basura⁸⁶, y se aproximan al vallado. Rápidamente comienzan a caldearse los ánimos y por medio de los contenedores empujan las vallas, las cuáles son frenadas del otro lado por algunos guardias de infantería, mientras los bomberos arrojan agua a los manifestantes. Aparecen nuevamente algunas bombas de pintura y de estruendo. Entonces, súbitamente, la policía corre una de las vallas y produce una rápida avanzada. Los manifestantes inmediatamente retroceden y comienzan a dispersarse. Sin embargo, en la retirada se encuentran con otra unidad de guardia de Infantería que avanzaba por la retaguardia y que logra encerrar a los estudiantes (ver mapa 1). En unos pocos segundos se producen golpizas, disparos de balas de goma y roturas de cámaras por parte de la policía, lo que deriva finalmente en unas 12 detenciones y alrededor de una decena de heridos⁸⁷. Un final trágico, esperado. Lo que resta, una pequeña movilización de solidaridades y apoyo a los estudiantes detenidos que deriva en una concentración frente a la UCA (Unidad de Contención del Aprehendido). Luego de una vigilia algo tensa, en la que los manifestantes denuncian que la policía les arrojó gas pimienta, los detenidos son liberados finalmente cerca de la medianoche.

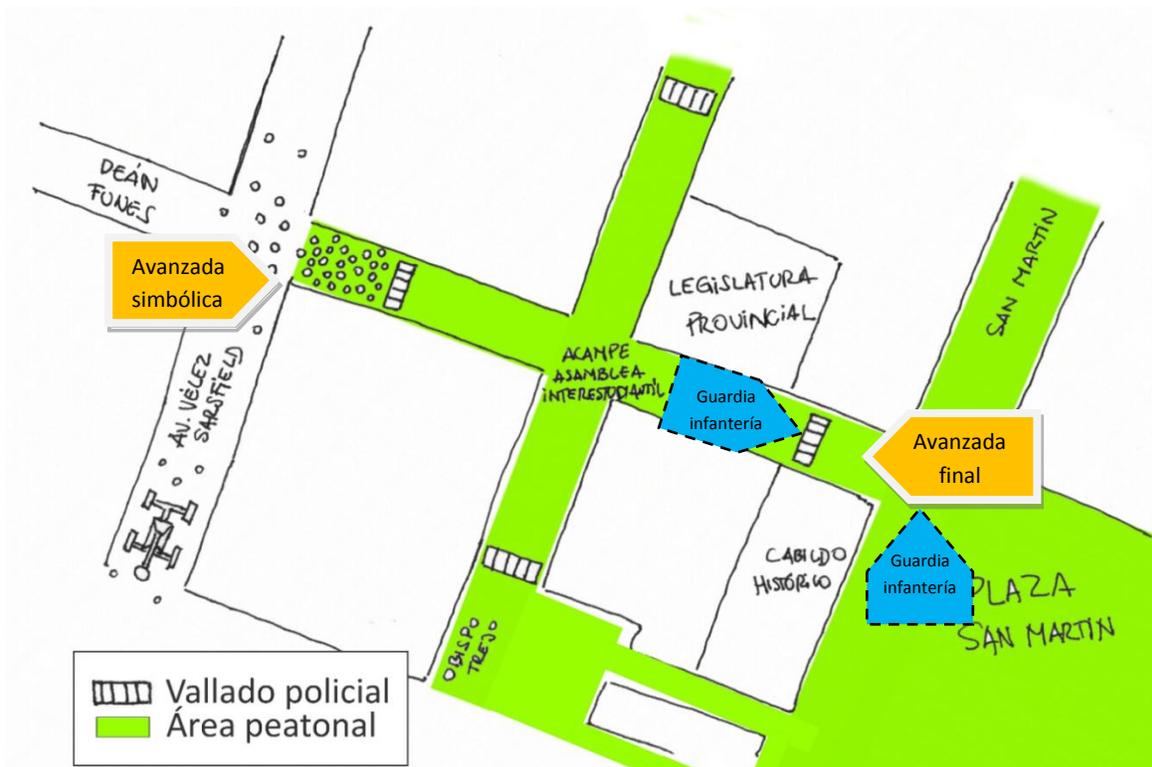
Fotos 11 y 12. Vallado perimetral 30 de noviembre de 2010 a metros de la legislatura (11) y Vallado perimetral 15 de diciembre de 2010 a 100 metros de la legislatura (12).



⁸⁶ Dichos contenedores se han convertido en un instrumento siempre presente y visible en toda movilización callejera en la ciudad de Córdoba. Estos mismos son utilizados para provocar algunos incendios o proteger a los manifestantes de la policía.

⁸⁷ *La Voz del Interior*, 16 de diciembre.

Mapa 1. Disposición espacial de los principales acontecimientos durante la jornada del 15 de diciembre.



Fotos 13 y 14. Catapulta construida por estudiantes de la Escuela Superior de Artes Figueroa Alcorta



Capítulo 2

La autoridad revisada –sociabilidad y conflicto en el espacio escolar tomado–

El arte, en efecto, está hecho de hábitos, de prácticas, de habilidades organizadas. El arte de la educación no es pedagogía; es el saber hacer del educador, es la experiencia práctica del maestro.

Émile Durkheim, *La educación moral*.

Lo decisivo no es el número de años desde el nacimiento, sino la capacidad adecuada para hacer frente a las realidades de la vida, para soportarlas y estar a su altura; si bien es verdad que la política se hace con la cabeza, esto no quiere decir que se haga solamente con la cabeza.

Max Weber, *El político y el científico*.

1. La toma como apertura de una brecha temporal y espacial

Las *tomas* no sólo cumplieron en mayor o menor medida como vimos anteriormente con aquel objetivo planteado como fundamental en el marco de la acción contenciosa: el de comunicar y amplificar los reclamos de los estudiantes respecto de las condiciones edilicias y el rechazo a la reforma de *la 8113*. Además, significaron grandes cambios al interior del espacio escolar que exceden por mucho a la dimensión estrictamente política. Las *tomas*, además de representar un repertorio específico y efectivo de acción colectiva, significaron la apertura de una brecha temporal y espacial que trajo consigo múltiples implicancias. Fundamentalmente, se trata de la apertura de un espacio-tiempo en el relato institucional. Esto es, la irrupción violenta de una serie determinada de acontecimientos a contramano de la *historia* de la escuela, que envuelve un conjunto de circunstancias dramáticas, que son experimentadas y relatadas no sin evidenciar una gran conmoción a nivel personal y colectivo. En este sentido, cabe mencionar la aparición de distintas narrativas en disputa que pugnan por imponerse en el relato oficial institucional. Lo que nos interesa aquí fundamentalmente es dar cuenta de las profundas consecuencias implicadas en la ocupación de las escuelas. Dicha conmoción de las lógicas de interacción al interior del espacio escolar derivó en la apertura de una especie de brecha, en la que confluyeron nuevas condiciones y antiguos problemas, lo que derivó en diferentes experiencias de resolución y tratamiento del conflicto.

El tiempo-espacio de la toma. Quizás solo separables analíticamente, el conjunto de dimensiones tiempo-espacio encuentran en los relatos de los propios actores una recurrencia singular que va delineando algunas fronteras en las que confluyen determinadas representaciones y prácticas sociales. La existencia de un *antes* y un *después*, en medio de los cuales se ubica a la *toma* como

un tiempo *otro* –extraordinario– imprime en el relato y la *memoria* institucional una suspensión de la *normalidad*⁸⁸ colectivamente definida. El acuerdo respecto a esto último es explícito. Esos *días* o *semanas*, que son referenciadas como un período extraordinario, se han sedimentado en un sistema de representaciones colectivas en el que se produce el encuentro de un pasado *glorioso* y un pasado cargado de *violencia*, ambos igualmente recordados con gran emotividad. Esa apertura temporal que significa la suspensión del *normal* funcionamiento del espacio escolar no sólo interfiere en el *durante* de la *toma*, sino que condiciona el *después* al tornar incierta la definición de la *normalidad* institucional –supuestamente restituida– que hasta entonces no parecía haber despertado mayores inconvenientes. Dicha definición, en tanto que colectiva, no vuelve a su lugar original sino que reaparecerá luego en el seno de una disputa abierta.

Es aquí donde pensar la implicancias de las modificaciones realizadas en una dimensión *espacial* durante el espacio-tiempo de la *toma*, puede ayudarnos a entender el proceso un poco mejor. Diremos entonces que la *toma* significó necesariamente una renegociación de las reglas y pautas que regulaban el por entonces “normal” funcionamiento del espacio escolar, recreando nuevas fronteras. Esas nuevas formas de regulación y configuración espacial implicadas en la frontera *adentro/afuera* se convirtieron por entonces en el nudo central en torno al cual se acomodaban identidades y posiciones políticas. Pero no sólo eso. El hecho de que los estudiantes restringieran y regularan el ingreso a la escuela para determinados docentes y autoridades, no sólo significó la materialización de posiciones políticas divergentes, sino también entre otras cosas la suspensión y transferencia de la Autoridad misma al interior del espacio escolar. Con mayor o menor grado de autonomía, los estudiantes se erigieron en aquellas circunstancias como Autoridad máxima al interior del espacio escolar, al convertirse en “dueños” del mismo. Si bien hay registros de intentos de violentar el ingreso a las escuelas por parte de algunos padres y docentes, la construcción de barricadas con sillas y mesas, el uso de cadenas y candados en los portones frontales y el pedido de exhibición de DNI a docentes y directivos como condición para el ingreso al establecimiento, tuvieron antes que nada un efecto de *exhibición* del poder entonces alcanzado por los estudiantes.

La apertura de ese espacio-tiempo *otro* implicado en la *toma*, surge de la evidencia existente en torno a la puesta en juego de un sistema de representaciones sociales y prácticas dirimidos en el espacio escolar por única vez de forma extracotidiana. Ese nuevo espacio-tiempo de sociabilidad ha significado para todos los actores implicados la suspensión y renegociación de las pautas y reglas de interacción al interior del espacio escolar sobre condiciones materiales muy diferentes. No exento de contradicciones, se trata de un período de reajuste de la configuración del espacio escolar a la luz de las nuevas condiciones. Dado que los propios estudiantes gozaron por un momento de las prerrogativas de ordenar y regular el espacio escolar, interesa indagar en primer lugar sobre qué tipo de relaciones se construyen, por entonces y en ese nuevo marco, con los demás actores implicados (docentes, directivos, padres, etc.), para luego hacer posible el abordaje

⁸⁸ Por ahora diremos que la *normalidad* aparece como un modo de referenciar el funcionamiento del espacio escolar *antes* de que ocurriera la *toma*. Una *normalidad* jamás recuperada completamente. No obstante, dicho concepto hace referencia en algún sentido al *deber ser*, lo cual explica que allí se produzca una disputa entre distintos actores. Lo que representaría la *normalidad perdida y añorada* para unos, no parece pesar en absoluto en el relato de aquellos que entienden las *tomas* como un *tiempo ganado*.

de las consecuencias y transformaciones que esto significó al momento de la supuesta restitución de la *normalidad perdida*.

2. De profes y amigos: formas de interacción al interior del espacio escolar tomado

Las movilizaciones y organización de los estudiantes durante esos meses de 2010 puso de manifiesto toda una serie de problemas vinculados al funcionamiento interno de los establecimientos educativos, entre los cuales se destaca muy especialmente la cuestión de la Autoridad. Lejos de tratarse de un brote espontáneo, el *proceso de ocupación* de las escuelas dio lugar al surgimiento y explosión de un conflicto que durante años parece haber estado latente y que se salió finalmente de su cauce a la par del desarrollo de los acontecimientos. Desde el punto de vista del *normal* funcionamiento de las normas y pautas de comportamiento al interior del espacio escolar, puede delimitarse claramente como ya dijimos una brecha temporal y espacial abierta –y dudosamente cerrada luego– durante esos días de convulsión y escalada del conflicto. En este sentido, podemos afirmar que en todos los casos analizados se observa un desarrollo similar de los acontecimientos, vinculado por supuesto a las líneas de acción adoptadas por el movimiento estudiantil, aunque por mucho insuficientemente explicada desde este punto de vista. En todo caso se trata, como ya dijimos, de perspectivas mutuamente complementarias que, tomadas en conjunto, ayudan a comprender mejor los procesos aquí abordados.

Aquel momento bisagra que considerábamos como cardinal desde la perspectiva de la acción colectiva y que representamos bajo el nombre de *asamblea originaria*⁸⁹, en la cual cada comunidad escolar decide por amplia mayoría –si no se trata de unanimidad lisa y llana⁹⁰– llevar adelante la ocupación efectiva de sus respectivos establecimientos como medida de protesta, se refleja aquí en el momento en que los distintos actores implicados se dan de frente con un hecho fundamental: *la toma implica no sólo la cesión del control efectivo del establecimiento por parte de los directivos a manos de aquellos que han optado más o menos unilateralmente por este tipo de acción directa, sino probablemente la renuncia temporal a toda autoridad en tanto principio de regulación de las interacciones al interior del espacio escolar*. Como regla general podemos decir, sin embargo, que por parte de los estudiantes no se expresa abiertamente algún tipo de acción estratégica tendiente a socavar o impugnar la autoridad de los docentes o directivos. En este sentido, esa decisión más o menos unilateral de ocupación del edificio se aleja de la idea de abierto enfrentamiento, si consideramos las permanentes consultas y reuniones informales previas a la *toma* que mantuvieron los estudiantes tanto con docentes como con los directivos. Si bien estuvieron muy lejos de “pedir permiso”, los alumnos expresaron claramente su voluntad por unir esfuerzos en dirección a reforzar el reclamo, con lo cual hasta aquí la Autoridad no aparece como un problema central. Es desde el punto de vista de los agentes del sistema educativo desde

⁸⁹ Ver capítulo 1.

⁹⁰ Respecto del “recuento” de votos, existen ciertas discrepancias en los testimonios recogidos. No obstante esto, en ninguno de los casos aquí considerados, parece haber existido una oposición clara respecto de la *toma*, expresada al menos en la cantidad de votos emitidos en aquella asamblea “originaria”.

donde se nos aparece como fundamental dicha cuestión. La sola posibilidad –muchas veces vehiculizada a través del rumor– de que los alumnos pudieran poner a consideración de la asamblea semejante medida alerta a un grupo de docentes y directivos que interpretan aquello como una medida *extrema* e inconsulta. Es preciso aclarar que esto no abarca a todos los docentes, ni a todos los directivos. Sencillamente a un grupo de éstos, no casualmente aquellos que se opusieron desde el principio a tal medida –aunque no necesariamente al reclamo que la sustentó–, interpretan dichos acontecimientos como una afrenta, una especie de injusticia vivida, sufrida y sentida de manera muy personal.

Un elemento fundamental a considerar en este punto, hace referencia a la existencia de una heterogénea base que da sustento y sobre la que se construye el reconocimiento de aquella Autoridad de la que son investidos distintos “tipos” de profesores. Aquí se entrecruzan distintos fundamentos de aquella pretendida autoridad. Lejos de tratarse de fórmulas cerradas, probadas en los hechos y garantizadas en el tiempo, la *impersonalidad* del puesto ocupado en una jerarquía de responsabilidades diferenciales y mutuo reconocimiento ha seguido durante los últimos tiempos cediendo terreno a un vínculo muchos más personal, que ostenta por lo tanto un mayor grado de imprevisibilidad. Como bien sabemos, lejos de tratarse de estructuras consolidadas de dominación burocrática del tipo racional-legal, las escuelas transitan una cotidianeidad en la cual la Autoridad, en tanto pauta de regulación de las relaciones alumnos-docentes y alumnos-directivos, es constantemente negociada. De este modo, se observan ciertas diferencias sustanciales entre: 1) aquellas figuras casi míticas encarnadas por docentes y directivos que llevan décadas en la institución –y que se presentan y son reconocidos como los *duros*, a veces incluso autoritarios–; y 2) los *nuevos*, esos jóvenes docentes que recién se incorporan al sistema educativo y que suelen defender mucho más abiertamente un tipo de vinculación e implicación personal del docente para con sus estudiantes. Ambas, no obstante, se asemejan en el hecho de corresponderse con un tipo de autoridad construida sobre la base de las propiedades carismáticas y personales de dichos agentes del sistema escolar. Como consecuencia de esto cabe suponer por lo tanto –y como efectivamente ocurrió–, que en ocasión de sucederse un período de cambios y mutaciones, la institucionalidad misma de las escuelas no esté lo suficientemente preparada para guiar y encausar dichos acontecimientos. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando un profesor o profesora –incluso un directivo– renuncia, o deja su cargo, y su inmediato reemplazo se encuentra con que aquel ha dejado “un vacío muy difícil de llenar”.

Vemos entonces que la autoridad del *nuevo* profesor no se funda inmediatamente en el hecho de ocupar un cargo, sino que debe ser negociada en el microcontexto que representa el aula. Aquí es entonces que aparecen las cualidades personales y el carisma como un nudo problemático, al menos a los fines del sostenimiento y continuidad de una institución como es el caso de una escuela. Si de momentos de cambios se trata, la apertura de esa brecha temporal y espacial que significó la *toma* de las escuelas, puso en evidencia esas pautas de interacción y de construcción y regulación de los vínculos al interior del espacio escolar. Esto es lo que provocó que, a pesar de tratarse de una movilización por medio de la cual los estudiantes buscaban comunicar una demanda determinada hacia los poderes ejecutivo y legislativo provinciales, esto se viviera al

interior de cada escuela como una situación profundamente dramática. Lejos de circunscribirse cada uno al cumplimiento del rol que le correspondía en aquella *suspendida* estructura de responsabilidades, cada instancia de encuentro y debate se vivía con llantos y distintos grados de exteriorización de las emociones más profundas, hasta entonces jamás vistas. Así las cosas, aquellos profesores que más fuertes vínculos personales habían construido con sus alumnos antes del conflicto, pasaron a ocupar un lugar privilegiado en el espacio-tiempo de la *toma*. Esto derivó en una profundización de los vínculos personales entre docentes y alumnos, lo que en ocasiones llevó a una mutua consideración entre los actores en clave de *amigos*.

Claro está, si por un lado el apoyo y acompañamiento de algunos docentes para con los alumnos que llevaron adelante las *tomas* significó la construcción de un vínculo personal y emocional de amistad, es entendible que aquellos profesores y directivos que no formaron parte de las interacciones cotidianas durante la *toma* pudieran ocupar el lugar del *enemigo*. Si bien no podemos afirmar esto de manera terminante, sí podemos decir desde el punto de vista opuesto que algunos profesores y directivos experimentaron aquella imposibilidad (resultado de un mutuo acuerdo) de participar en esta nueva instancia de negociación de las pautas de interacción, como una amenaza efectiva a la estructura *normal* de distribución del poder al interior del espacio escolar. Dicha sensación de amenaza parece explicar, en parte, el carácter de irreconciliables por el que transitaban las posiciones ocupadas por los actores.

Este es, someramente, el panorama general que se planteaba en torno a las *tomas*. Ahora bien, ¿qué tipo de procesos se observan en cada caso particular? ¿qué hay de específico en cada una de las estrategias adoptadas por los directivos y docentes, y qué elementos responden a lógicas más generales y transversales? ¿cuáles fueron los distintos derroteros? ¿por qué vías transitaban cada uno de los casos aquí analizados? ¿qué tipo de acciones fueron emprendidas a los fines de la restitución de la autoridad y el orden o la resolución del conflicto? Pues a continuación repasaremos algunas claves para comprender las distintas lógicas que se activan y que gobiernan las actuaciones de los distintos agentes en cuestión.

3. Resistencia y adaptación: docentes y directivos frente a la situación de toma (algunas variantes)

Con la autoridad en el bolsillo (el Colegio)

En un principio, la respuesta de los agentes escolares frente a la inminente *toma* del Colegio no parece haber corrido riesgo alguno de recaer en acciones tendientes a reprimir la protesta. Si, por un lado esto favoreció una cierta continuidad de los vínculos docentes-alumnos y directivos-alumnos, también tenemos que decir que dichas relaciones se vieron igualmente modificadas en el curso de los hechos. A diferencia de lo que ocurrió en otros casos (por ejemplo, en el Instituto), aquí no se estableció ninguna regla que prohibiera el ingreso de adultos, alterando directamente aquel entramado de relaciones sociales previas. No obstante esto, los estudiantes colocaron una enorme barricada construida con bancos en el portón frontal del Colegio y establecieron un estricto control de ingreso y egreso de personas, el cual constaba del pedido de nombre, apellido y

número de documento de todo aquel que se presentara. En este sentido, podemos afirmar que, al igual que la regla de prohibición del ingreso de adultos, esta mera constatación de datos personales goza de una profunda relevancia, dado el carácter simbólico envuelto en dichas acciones.

El control efectivo de las instalaciones por parte de los estudiantes se manifestaba en esa posibilidad latente de permitir o prohibir el ingreso, algo que rara vez llegaba a demostrarse en los hechos. Ese sólo momento observado cerca del portón de ingreso al Colegio, ese pedido de datos personales, significó un desconocimiento de las jerarquías y relaciones de autoridad que hasta entonces daban forma a los vínculos al interior del espacio escolar. No sorprende el hecho de que algunos docentes hayan preferido no ingresar a tener que participar de aquella puesta en escena. Esto no hace más que confirmar el nivel en que la nueva configuración espacial reflejó una directa amenaza a ciertos vínculos hasta entonces sostenidos. Mientras que algunos docentes se vieron desbordados por aquella situación y, al oponerse terminantemente, optaron por seguir el proceso desde el *afuera*, otros accedieron y eligieron participar del *adentro*.

Va...(alumna): Mmm... que por ejemplo nosotros nos hiciéramos cargo de la llave del colegio implica algo, digamos, yo soy el que te está abriendo la puerta. Y no vos, como era normalmente. Ahí se cambiaron los roles también, de cada uno.

[...]

Va...: Pedirte el nombre y el documento y saber a qué hora entraste, como tener un poco más de control de lo que estábamos haciendo y de ver quién estaba porque, si vos entraste bueno, está todo bien, pero capaz que entró una profe a tal hora y queríamos saber por qué entraba y qué necesitaba hacer y me parecía que estaba bien, capaz que no hacía falta documento en sí pedirlo.

D...: la idea era que el cole estando tomado no pudiera seguir con actividades normales porque estaba en toma digamos [...] estamos acá jodiendo porque no queremos esto y acá estamos haciendo sentir nuestro poder para conseguir lo que queremos.

I...(preceptor): [...] decíamos el principio que habíamos asumido en un momento era cumplir nuestro horario de laburo, entonces había gente que lo cumplía afuera de la escuela, directamente no quería discutir, los que estaban en contra, porque los pibes ponele pedían el nombre y el DNI, viste, y había gente que la puso..., [...] la ponía de los pelos eso, se largaba a llorar cuando los chicos le pedían el nombre y el documento. Decían "si vos me conocés" y los pibes también para mostrar su poder digamos, el poder de te puedo dejar entrar o no digamos, [...]. Entraba el profe que veías todos los días y le pedías el nombre y el DNI, ¿viste? Era como una mojadita de oreja digamos. [...] Eso a algunos los destrozaba, y había gente que no entraba[...]. Se sentían mal, se largaban a llorar, se quedaban afuera, cumplían... había gente que cumplía toda su jornada laboral en la puerta de la escuela.

Claro está quiénes fueron los que contribuyeron a la constitución de esos nuevos vínculos entre docentes y alumnos, donde la nota clave estuvo dada por una nueva relación de *proximidad*. Mientras muchos se resistían a ver que la *toma* había abierto una brecha temporal-espacial donde

las formas de relacionarse previas estaban siendo claramente amenazadas en el marco del enfrentamiento de determinados sistemas de representaciones, quienes *habitaban* el *adentro* del espacio escolar estaban siendo protagonistas de la construcción de un nuevo marco de relaciones sociales. El hecho de que tanto estudiantes como profesores se refieran a la construcción de nuevos vínculos a partir de la *toma*, incluso pensando dicha relación en términos de *amistad*, pone en cuestión la posibilidad del sostenimiento y la continuidad de la *autoridad* misma, al menos en la forma en que venía siendo planteada hasta entonces.

Va...(alumna): Yo creo que... a nosotros particularmente nos re sirvió el apoyo de un montón de profes, como que fue una forma de contenernos a nosotros y de también, me parece que uno a veces necesita un, no sé una caricia en el hombro, como una cosa también de cariño que te hace seguir haciendo lo que estás haciendo. Entonces me parece que estuvo re bueno que hubo profes que nos apoyaran y que se interesaran en saber cómo estábamos nosotros, qué nos pasaba, qué mirada teníamos de lo que estábamos haciendo, estuvo bueno...

L...(profesor): uno ya construye un vínculo con los alumnos ¿no? Siempre, pero esos momentos dejó, yo puedo decir que algunos chicos, los tengo ahora en términos de amigos, fue muy intenso, corto, pero muy intenso, entonces eso estuvo bueno también. Algunos ya están egresados, algunos están todavía terminando este año.

Durante el espacio-tiempo de la *toma* parece haber salido a flote todo un conjunto de representaciones en torno a una definición restringida de poder o autoridad a partir del *lugar* ocupado por los actores. Esto que puede pasar desapercibido y que puede sonar incluso arcaico, representa uno de los focos centrales sobre los que parecen haber asentado su mirada los propios agentes del sistema escolar y en torno a lo cual puede estar dándose un cambio más profundo de lo esperado. Aquí mismo es donde reside una de las fuerzas divergentes en cuanto a prácticas y representaciones sociales existentes, y de lo cual se desprenden dos posicionamientos y lugares de enunciación muy definidos.

Por un lado, aquellos agentes que recuerdan el espacio escolar previo a la *toma* como una *normalidad* hoy en vías de ser recuperada. Para ellos, la *toma* ha abierto una brecha temporal y espacial en la cual las formas previas de autoridad se han visto suspendidas momentáneamente debido al abandono de los lugares ocupados por cada uno de los actores. Una *pérdida* de control que ha dejado marcas difíciles de borrar. Esta idea de *pérdida* se corresponde con un tipo de participación externa, una especie de *afuera* del proceso a partir del cual los agentes construyeron un relato donde aquellas condiciones extraordinarias constituyeron una amenaza directa al orden y al funcionamiento mismo al interior del espacio escolar. Lo que han aprendido o no los estudiantes durante la *toma*, y que es resumido en su faz organizativa o participativa, no compensa esta *pérdida* de control y sus consecuencias, entre las que se impone el desdibujamiento de las *jerarquías* como núcleo último que organiza la convivencia en el Colegio.

ER.: Viste alguna forma en que se modificar o se vulnerara el tema de la autoridad en la escuela?

M...(vicedirectora): eh... no sé cómo decirlo, la verdad que no sé... no sé si la autoridad, como tal, pero sí creo que los chicos, eso sí puede ser, los chicos ocuparon espacios que después, actualmente inclusive, es muy difícil

que se corran de esos espacios que avanzaron ellos, porque en ese momento fueron los dueños de la escuela. Entonces, más allá de la autoridad ¿no? Espacios en cuanto a posturas que cuesta decirles, “bueno, no, si ustedes estuvieron acá porque no había en ese momento... ustedes estuvieron a cargo de la escuela, pero no porque no haya una persona responsable de este espacio”, eso hizo un corrimiento, como que ellos habían logrado algo y ahora ellos eran lo máximo de la escuela. Pensando esto como autoridad, qué se les va a discutir a ellos, sí eso sí puede ser. [...] ellos creen que, bueno, ellos están al mismo nivel que, el corrimiento de ellos como alumnos casi al mismo plano que vivieron con docentes y directivos, toda en la misma situación, eso de que no se viera que más allá de esa situación puntual, había un orden de jerarquía y de posición dentro de la escuela, del lugar que ocupa cada uno en la escuela que se, se mezcló bastante. Entonces cuestionar si te parabas vos en un lugar, vos decías algo y todos te cuestionaban porque ellos te cuestionaban de igual a igual, pero bueno de a poco van volviendo...

Hay cosas que han quedado como, como residuos de esa situación donde ellos tenían el poder, porque ellos tenían el poder y tuvimos que preguntarle a ellos ¿quieren levantar la toma chicos? Etcétera, etcétera, y eso es todo un dato, decir bueno, vamos a abrir las puertas de la escuela, y ellos te abrían la puerta si querían y si no querían no te abrían la puerta, entonces esa situación del poder que ellos lograron en su momento fue muy difícil... que al día siguiente cuando se levantó la toma, lo vieran que ellos ya no estaban en esa situación, y que volvían a ser los alumnos que habían sido siempre, imposible, ante semejante movimiento. Eso sí...

ER.: ¿Una sensación de pérdida de control?

M...: total. Pero bueno, también bueno, yo sí por supuesto yo decía, yo hablaba con los chicos, en algunas oportunidades hablé con varios de ellos y les decía no me parecía que era la mejor manera.

Por otro lado, respecto a esto, aparece una segunda variante entre los propios agentes escolares. Entre quienes estuvieron más implicados en el *adentro* de la toma, se impone un tipo distinto de representaciones en torno a lo que significa la construcción y el sostenimiento de una relación de autoridad. Ésta no aparece como algo que se tiene, se gana o se pierde en virtud del *lugar* ocupado, sino como una relación que se construye en la vida escolar de todos los días, y que por lo tanto también pudo seguir su curso durante el espacio-tiempo de la *toma*, dependiendo del accionar de los propios agentes. A diferencia de aquel dudoso juego de suma cero, aquí se vuelve posible pensar las transformaciones que pudieran haber sufrido los propios vínculos en el transcurso mismo de los hechos. Más allá de la toda dicotomía planteada en torno a posiciones irreconciliables, aquella relación de proximidad personal y emocional –recordada por algunos docentes y alumnos en referencia a esa experiencia de alta intensidad que significó la *toma*– implicó no sólo apoyo y acompañamiento, sino también la transmisión e intercambio de saberes específicos en charlas informales y talleres. Si consideramos que la relación docente-alumno se mantiene a pesar de transitar otras vías, distintas a las tradicionales, entonces la posibilidad del *hecho educativo* cobra vigencia incluso en un contexto de *toma*⁹¹.

⁹¹ Cabe destacar aquí nuevamente el hecho que se esconde tras la necesidad que tuvieron los estudiantes de contar con el apoyo y la presencia de los docentes, como condición necesaria para el sostenimiento de la *toma*. Los propios alumnos y docentes argumentan cuestiones referidas a la seguridad, o más bien a los peligros que corrían aquellos alumnos en esa situación. Tal vulnerabilidad refiere a las amenazas permanentes por parte de algunos padres que se mostraron muy agresivos y a la posibilidad latente de desalojo por parte de la policía. Esto es importante ya que completa de alguna manera los sentidos atribuidos al rol docente más allá de lo estrictamente educativo, mediante el carácter de “adulto responsable a cargo del cuidado de los menores que asisten a la escuela”.

ER.: ¿Qué pasó con esto de la autoridad en la escuela, cambió algo? ¿qué pensás vos en cuanto a eso?

S...(preceptor): yo estuve entrando en la toma, entrando y saliendo, los chicos... yo nunca sentí que perdí autoridad con ellos. O sea... eso de la autoridad, yo nunca perdí, yo, digamos, tiene que ver con que se puso en discusión ese concepto de que cada, qué era lo que pensaba cada uno de autoridad. Algunos se sintieron totalmente ofendidos por la falta de, por no, porque los chicos no reconocían quién es el que tenían al frente. Pero ahí estaba el punto de esa discusión digamos, mi concepto de autoridad tenía que ver con que mi rol lo marco como autoridad en que yo todos los días hago tal cosa, si yo me muestro ante ellos como un referente de ellos, todo mi accionar tiene que ser coherente a lo que yo estoy diciendo y haciendo con ellos. Y al respeto me lo gano en cuanto a eso, a esa autoridad del trabajo de todos los días, y la interacción que yo tengo con los chicos, de que se den cuenta que no soy un preceptor piola, ni soy autoritario, [...] hubo gente que acá al considerar que era padre, o profe, o adulto ya tenía la autoridad ganada como si fuese como arte de magia. Bueno, y eso se puso, es como que la toma puso en superficie tantos temas para tantos lados que hubo que discutirlos para volverlos a construir, o a ponernos de acuerdo con qué es lo que queríamos decir con eso. Y bueno, gente que se sintió totalmente vulnerable con eso. Que no los dejaban pasar porque los chicos pedían que dejaran el documento para saber quiénes estaban acá adentro, “no, cómo me vas a pedir el documento, ¿quién sos vos?” y le exigían como no era agente policial para pedirte el documento, ¿por qué te tenían que pedir el documento? Y lo que tenía que ver con eso, le pedías el número de documento, era por una cuestión de organización que ellos pensaban que era importante, y vos reconocerle esa parte de organización que ellos tenían. Bueno, así... entonces se puso la cuestión de autoridad creo que llevó a la discusión, que hay gente que todavía no, nunca la pudo discutir, nunca la pudo rever, nunca la pudo, y otra gente la pudo rever, [...] Y después haber visto gente... que pensaban que la autoridad era algo que te metían acá en el bolsillito, “bueno, ahora llevatela a la autoridad porque sos profe”. Y este... y verlos con, moviéndose ahora con mucho temor, porque les sacaron eso y se dan cuenta que la autoridad pasa por otro lado. Que pasa por una... por lo que vos hacés, por lo que decís, por lo que... y por cuánto es el conocimiento que vos tenés del rol que te toca tener en este lugar digamos.

A fin de cuentas, lo que a los ojos de los alumnos movilizados aparece como una manifestación de *poder* al interior del espacio escolar –demostrado en los hechos por la tenencia de la llave y el control efectivo sobre la frontera que separa el *adentro* y el *afuera* de un colegio–, parece haber subvertido únicamente aquellos vínculos mantenidos con los adultos que se presentaron en contra de la *toma* y, que en aquellas circunstancias, no encontraron la *obediencia* esperada en el marco del reconocimiento de una relación de autoridad. En cambio, aquellos agentes que acompañaron y apoyaron tal medida, al no haber elaborado mandato específico alguno y por lo tanto al no haber visto amenazado tal *reconocimiento* –o impugnada tal relación–, no interpretaron los hechos más allá de una cuestión meramente organizativa del espacio escolar a los fines del sostenimiento de tal medida. Así podemos observar de qué manera un hecho tan sencillo como lo fue la tenencia de una llave, la construcción de barricadas o el control de registro de entradas y salidas, pudieron significar un parteaguas al nivel de las transformaciones en los vínculos construidos al interior del espacio escolar.

De la autoridad y su transferencia (el Instituto)

Distinto es el caso del Instituto, donde el enfrentamiento con las autoridades de la institución no tardó demasiado en hacerse evidente. Una vez que aquella *asamblea original* votó la toma del establecimiento, se planteó inmediatamente desde el punto de vista de los agentes del sistema escolar algo así como una ruptura de los códigos de conducta y acuerdos previos que regulaban hasta aquel momento el funcionamiento interno y las interacciones entre alumnos y agentes

escolares adultos. Esa ruptura de todo marco previo, deriva de la irregularidad implicada en el hecho de que los alumnos dispongan arrogarse el control del espacio escolar, y reclamen regular los flujos de entradas y salidas del edificio.

ER.: ¿Y ahí votan la toma? ¿Cómo sigue la cosa?

L...(alumna).: y ahí bueno, votamos, gana digamos por amplia mayoría, entonces la dirección nos empieza a decir que no podíamos, que éramos menores y que si nos íbamos a quedar nos teníamos que quedar con nuestros padres, bueno hubo ahí como varios líos, varios enfrentamientos, la directora no quería irse, se quedó en dirección, empezaron a llamar a los padres, nos pidieron que hiciéramos listas de los que éramos.

[...]es como que se bloquea el acceso a adultos, como que ni padres, aunque estén a favor, los padres afuera aunque estén a favor, y los docentes también.

ER.: ¿Eso se decide en la primera asamblea?

L.: si, se decide eso y esa noche que se arma el bardo con los directivos que no se querían ir, que la representante legal se metió por acá por la primaria, subió por acá, bueno, echándola, poniendo barricadas, como cosas que no queríamos hacer, que terminamos haciendo y que después también se nos volvió un poco en contra digamos, porque se bloquea el acceso a todos, total, y bueno y eso como que se va flexibilizando, hay un par de profes que sí empiezan a tener acceso, que se manifiestan a favor, que quieren ayudar, que empiezan a estar adentro y otros que de todas formas están a favor pero que quedan afuera en la puerta...

C...(alumna): Se votó y fue, no fue unanimidad pero fue por lejos que ganó la positiva. Bueno, en ese momento vinieron los directivos, la directora, la vicedirectora, más la directora se caracterizó medio por ser muy nerviosa, empezó a llorar, empezó a decir que no, que no era decisión que... que no podíamos tomar, que no teníamos derecho, agarró el micrófono, bueno nos empezó a decir un montón de cosas, y bueno no, en ese día tomamos el cole, nos empezamos a organizar más o menos nos habíamos quedado 60 chicos ponele, 50. Pasó el tiempo, ya a la noche éramos menos, la directora no se iba, no quería abandonar el colegio, hasta que bueno bien a la noche ella se fue, y bueno, y así empezó la toma.

El significado de la votación de la toma, más allá de tratarse de una medida de acción directa que busca instalar el reclamo de los estudiantes, trasluce luego un intento de impugnación de la autoridad de docentes y directivos al interior del Instituto. Como se observa en las entrevistas realizadas, el hecho de que los alumnos se arroguen el poder de decisión sobre quién entra, quién sale y quién puede permanecer en el edificio, se manifiesta solamente luego de que las autoridades intentan reprimir la protesta. El llamado por parte de las autoridades del Instituto a los padres de los alumnos aparece como un último recurso, usualmente utilizado cuando una situación desborda la capacidad de acción de una institución educativa. Es entonces que los estudiantes movilizados expresan haberse visto empujados a una situación donde la clave parece ser el enfrentamiento y rechazo directo de las formas de autoridad reclamadas por los adultos. Como vemos también en los otros casos de estudio, el posicionamiento original de las autoridades y la primera reacción una vez votada la toma, resultan ser los elementos centrales que condicionan el alcance de dicha impugnación de las formas de autoridad preexistentes.

El hecho de que los estudiantes movilizados decidieran instaurar aquella nueva norma de regulación del espacio escolar (referida a la prohibición del *ingreso de adultos*⁹²) se presenta como consecuencia directa de la estrategia seguida por los directivos en cuanto a la pretensión por activar las prerrogativas implicadas en el carácter adulto de los agentes escolares. En este sentido, cabe recuperar un hecho muy significativo, que se manifiesta en todos y cada uno de los testimonios recogidos de la experiencia del Instituto. Un hecho significativo que irrumpe en el proceso y pone al descubierto algunas de las cuestiones que nos hemos propuesto analizar en este trabajo. Se trata de un efecto similar al observado cuando un fuerte terremoto provoca la fractura del suelo poniendo al descubierto todo aquello que pasa por debajo del asfalto y que en situaciones normales no podría ser visto. Esas cañerías, tendidos eléctricos subterráneos, incluso capas y capas de adoquines y asfalto de antiguas calles, que entonces aparecen a la vista de cualquiera que pase por allí, muestran tanto parte de la infraestructura de la ciudad como su propia historia. En ese mismo sentido, el cimbronazo institucional que vivió el Instituto a propósito de la *toma*, puso al descubierto parte de la estructura sobre la que se erigen formas determinadas de interacción y socialización –en el marco de la cual se construyen vínculos de autoridad entre los agentes escolares adultos y los alumnos–, como así también su propia historia. Esa porción de asfalto que desnuda algunas de las cuestiones que nos interesa aquí abordar resulta de la denuncia penal⁹³ efectuada por las autoridades del Instituto, en la etapa temprana de la *toma*. Más allá de lo anecdótico y las discusiones del caso, se trató del reflejo de una decisión colectiva que contó con el apoyo de parte de los agentes escolares adultos, con lo cual resulta ser una pieza vital para nuestro análisis.

La denuncia penal efectuada por las autoridades del Instituto aparece apoyada en varios argumentos. El *primero*, tiene su origen en una representación compartida en general por los agentes escolares adultos, y que hace directa referencia a la condición de *minoridad* de los alumnos que pretendían pasar la noche en la escuela. Luego del fracasado intento por reprimir la protesta los directivos mencionan haberse preocupado por los peligros que los estudiantes corrían quedándose en la institución sin un adulto responsable. El llamado telefónico a cada uno de los padres para que retiraran a sus hijos parece confirmar esta representación. La condición de *minoridad* aparece como razón suficiente para rechazar de plano la sola posibilidad de que los estudiantes se hagan cargo de las instalaciones. Un *segundo* argumento, directamente vinculado

⁹² Sabemos, sin embargo, que dicha norma fue modificada luego en el transcurso de los acontecimientos. Esto se debió estrictamente a la necesidad de ir modificando la estrategia a los fines del sostenimiento y reaseguro de la medida de acción directa, lo que desnuda claramente la mutua implicación entre el proceso vivido al interior del espacio escolar y el derrotero político y contencioso más amplio. Al poco tiempo, aquellos adultos que apoyaban la toma pasaron a tener permitido el acceso sin mayores restricciones. En ocasiones, incluso, la presencia de adultos se volvió expresamente necesaria a los fines del sostenimiento mismo de la toma. Como caso emblemático resalta el momento de la amenaza de desalojo por parte de la policía. En aquel entonces la presencia numerosa de padres, docentes, exalumnos y miembros de otras organizaciones fue consecuencia de que los estudiantes activaran toda una red de solidaridades ante el inminente peligro de represión.

⁹³ Retomamos aquí el caso de la denominada “denuncia de Martínez”, presentada en el capítulo anterior (página 61).

al anterior, gira en torno a la sorpresa como reacción inicial, por medio de la cual se sostiene la ausencia de códigos y protocolos de actuación acordes a situaciones de este tipo.

ER.: ¿decís que fue un error?

M...(vicedirectora): y que tiene que ver con eso que te dije primero de sentir una responsabilidad frente a estas situaciones que le pudieran pasar a los chicos, y la responsabilidad institucional que tienen ellos, de todas maneras creo que también fue digamos, un cierto temor frente a una situación que no es la habitual, que te sorprende, que uno no sabe manejar, eso te genera un cierto temor y bueno, la tomás como te parece, alguno consulta y te dicen tenés que hacer tal cosa y bueno, eh... algunas...

[...]

M...: bueno, te decía que yo, me sorprendió a mí, a mí me agarró totalmente desprevenida, desprevenida, sin conocimiento, es decir, sin manejo político, de conocer qué es una toma, porque yo nunca participé políticamente ni milité políticamente en ningún partido ni en ninguna agrupación digamos, así que todo era absolutamente nuevo, raro,... eh... hubo que de alguna manera tratar de llevar adelante la situación y lo que a mí más me preocupó fue los chicos que estaba en la escuela adentro. Más allá del reclamo, que pueda haber sido válido, no acordé con el modo, de reclamar, creo que los modos violentos generan violencia social.

Difícilmente podamos contentarnos sin más con esta segunda explicación. Como sabemos, y nos lo han hecho notar Schutz y Luckmann⁹⁴, la existencia de un acervo de conocimiento sedimentado provoca generalmente respuestas “automáticas” por parte de los sujetos a situaciones heterogéneas más allá de que formen parte o no de experiencias pasadas. Los niveles de familiaridad operan tipificando respuestas discretas para análogas situaciones. A pesar de que pueda observarse la idea de *sorpresa* como un dato repetido (esta es la segunda razón esgrimida que condujo a una reacción “espasmódica”), ésta no parece haber impedido que la respuesta “natural” derivara en la prosecución de una cadena ya evidenciada anteriormente. El código de conducta puesto en juego parece definirse sobre la base de aquella idea de *minoridad* que enviste de responsables a los adultos, quienes tienen la posibilidad en última instancia y cuando la situación lo amerita, de transferirse mutuamente dicha autoridad. Tal flujo de transferencia es lo que notamos en ese transitar de la autoridad de un agente a otro en el espacio escolar, ya sea que pase de docentes y preceptores a directivos, o de allí a los padres. Pues, he aquí cómo aparece forzada y extendida esa matriz en el momento en que ni siquiera la autoridad de los padres aparece como suficiente para resolver la situación. Esta idea de *protección* y *responsabilidad* como

⁹⁴ Según estos autores: “Los niveles de familiaridad se constituyen con relación al dominio subjetivo de situaciones típicas mediante explicitaciones típicamente «suficientes» para la tarea. Están así condicionadas por el motivo pragmático, aunque en un sentido estricto. Los grados de determinación se relacionan, en verdad, con las posibilidades «objetivas» de determinación; pero esas posibilidades son *fundamentalmente* «históricas» y relativas. Empíricamente, deben ser definidas entonces sobre la base del estado de conocimiento en la cosmovisión natural-relativa –según cuál sea la cuestión– o aun de acuerdo con las «posibilidades típicas de acceso» del individuo a determinado estado de conocimiento. (Schutz y Luckmann, 1973: 155).

atribución de los adultos justifica toda una estructura de sostenimiento de la autoridad al interior del espacio escolar, que termina incluso echando mano al brazo armado del estado.

M...(vicedirectora): [...] pero me preocupaban mucho esos chicos que quedaban en la escuela, adolescentes, había adolescentes chicos, de segundo, tercer año, muy chiquitos que todavía, qué se yo, defenderse solos o poder mirar cómo actúan los más grandes, no sé si era muy clara la mirada que podían tener sobre lo que estaban haciendo los más grandes. [...] y desde la gestión fue muy difícil, porque como te digo, la responsabilidad por los adolescentes que quedaron aquí adentro, que era de los directivos, y nosotros teníamos que responder frente a esos padres en cualquier caso de que hubiera algún inconveniente, que pasara...

ER.: ¿Qué tipo de miedos tenían ustedes de que pudiera pasar?

M...: no sé, qué se yo... yo estuve ahí antes de salir, antes de que nos echaran y de que ya no pudiera entrar más, estuve controlando acá una cocina con una instalación muy precaria, que quisimos dejársela cerrada, porque teníamos terror de qué sé yo, de que dejaran algo abierto, o que eso en algún momento no funcionara bien, y que pudiera ocurrir un accidente, que tuvieran algún accidente. Era la, la protección física y también te digo, psíquica de los más chicos. Por supuesto que los más chicos no entendían muy bien, de qué se trataba, y por ahí estaban porque qué se yo, porque les parecía, porque les gustaba, porque era bueno, no tener clases, y estar ahí...

No obstante, dicha acción no está exenta de contradicción. El problema surge cuando la situación no puede ser dominada por medio de la continuación de esta *cadena de mando*. Incluso el rechazo y el sentido que los demás actores le han dado al hecho de la denuncia penal vuelve mucho más compleja la situación. Si a los ojos de los directivos la lógica interna del planteo sobre la *minoridad*, comienza ya a mostrar clara debilidad tras la incapacidad misma por resolver una situación problemática que ha desbordado completamente toda tipicidad previa, el contexto más amplio termina por complicarlo todo. La contradicción se vuelve insalvable cuando la idea de *protección de los menores* se da de bruces con la posibilidad de desalojo violento del edificio a manos de la policía⁹⁵. Sin embargo, es probable que el acervo se mantenga intacto en lo que refiere a los

⁹⁵ Nuevamente citamos las palabras de Schutz y Luckmann, por seguir casi linealmente nuestro argumento: “Los elementos del conocimiento son sedimentados en diversas situaciones y se relacionan con el dominio de situaciones heterogéneas. Los elementos específicos no están «siempre presentes», como el conocimiento de los elementos básicos de la situación y el conocimiento habitual en sentido restringido. Están simplemente «a mano»; son utilizados de un caso a otro según su significatividad para el dominio de una situación actual. En la actitud natural, no hay ninguna motivación para mantener *todos* los elementos del conocimiento en un acuerdo fundamental. Aunque haya elementos de conocimiento que estén «teóricamente» en mutua contradicción, es decir, aunque se contradigan entre sí dentro de un sistema de conocimiento cerrado, formal y lógicamente ordenado, no tienen por qué discrepar en la actitud natural. Sólo hay conflicto si los elementos de una situación que hasta ahora han sido considerados significativos de una manera presupuesta, resultan insuficientes para el dominio de la situación, haciendo necesario entonces apelar a los elementos que hasta ahora aparecían «menos» significativos. Si estos elementos, a los que ahora se recurre, son incompatibles con el elemento inicialmente empleado, en cuanto a su sentido, ambos elementos de conocimientos se hacen problemáticos. Ambos son verificados entonces junto con un nivel provisional de credibilidad. Después de evaluar la credibilidad relativa y, si es preciso, después de explicitar y determinar más los Objetos y relaciones de la experiencia implicados en la situación, se toma una decisión. Esta confirma la credibilidad de un elemento y anula el otro, o desarrolla un nuevo elemento de

saberes sobre la *cadena de mando* y a las responsabilidades atribuidas respecto de los *menores*, pilares indiscutidos de la organización interna de toda institución escolar.

En este caso, aquella contradicción que podríamos representar desde el punto de vista de la relación excluyente entre *autoridad* y *violencia* –lo que equivaldría a interpretar dicho momento como aquel en que la relación de autoridad cede ante la única alternativa de reconducir la situación social a posiciones y condiciones de desigualdad y subordinación, es decir, la violencia– es resuelta por medio de un tercer elemento, esto es, la negación de que pudiera sucederse algún tipo de resolución represiva a manos de la policía. Aún habiéndose observado algunos hechos que justificaban la preocupación de quienes llevaban adelante la toma⁹⁶. Pese a la esfuerzos de algunos, la contradicción lógica inherente –aquella que se asienta sobre el argumento de que donde hay autoridad el uso de la violencia no es necesaria, y donde hay violencia la autoridad no existe o ha desaparecido (Noel, 2008: 141-142)–, no termina de expresarse aquí completamente. Y es por ello que tenemos elementos suficientes para suponer que aquel acervo de conocimientos asentado en las formas más tradicionales de autoridad ha sido salvado en gran parte. Si bien es cierto que no podemos prever cómo actuarían los directivos frente a una situación similar en el futuro, sí podemos afirmar que las “infraestructura” relacional ha sufrido un gran cimbronazo, lo cual parece obligar a un seguimiento de tal cuestión.

Finalmente, una *tercera* explicación vertida de las entrevistas realizadas pone de relieve por primera vez, la existencia de distintas representaciones sociales y construcciones divergentes en lo que refiere a vínculos entre profesores y alumnos. La partición *generacional* de los docentes (jóvenes y no) vuelve una vez a más a referirse a un pasado añorado, elaborado, asentado y construido sobre nociones tradicionales de autoridad. En ellas el distanciamiento, la no implicancia emocional, pero sobre todo el respeto y la disciplina resultan fundamentales para la transmisión de valores (Gallo, 2011: 155). El profesor en tanto ejemplo de vida –un *referente*–, aparece como el encargado de devolver el sentido y la coherencia a la vida de aquellos *menores*, tan *vulnerables* por estos tiempos.

M...(vicedirectora y docente): [...] y hay muchas diferencias, yo no sé si generacionales, también yo por ahí me siento a veces una troglodita con respecto por ahí a los profes jóvenes, en el modo que tenemos de manejanos justamente y relacionarnos con los chicos en la escuela. [...] el modo, hay muchas diferencias en el modo de relacionarnos, en los valores sobre los cuales, los valores que

conocimiento subordinado, respecto del sentido, al elemento anterior, y poseedor de un nivel de credibilidad suficiente para adecuarse a la situación. Así, la contradicción que se había presentado entre elementos del conocimiento en la situación es convertida en un estado exento de contradicción” (Schutz y Luckmann, 1973: 158).

⁹⁶ No sólo nos referimos a la *amenaza de desalojo*, sino también a un suceso ocurrido a unas cuerdas del Instituto. Según se recoge de las entrevistas realizadas, aún perdura un gran sentimiento de injusticia respecto de lo que fuera interpretado como una situación de abuso policial. Una tarde de octubre, durante la toma, un alumno del Instituto se dirigía a su hogar cuando un móvil policial se detuvo y le exigió identificarse. Según nos contó el protagonista de este confuso episodio los agentes policiales se mostraron conocedores de la *toma* del instituto y llegaron a amenazarlo con la frase “no vayas de nuevo al colegio porque te vamos a llenar de balazos la espalda” (cita textual). Por varios motivos lamentablemente no podemos detenernos en este hecho.

seguimos sustentando, los modos de estar, los modos de relacionarnos, por ahí son muy distintos, son muy distintos. Y lograr acuerdos [...] los chicos hoy por hoy necesitan conductas más coherentes, con más sentido, que les permitan a ellos salir de su, ese decampar, esa vulnerabilidad que tienen en la sociedad en general, encontrar parámetros más firmes donde ellos puedan tener un referente más consolidado. [...] seguir luchando para hacer posible lo que proclamamos desde el discurso en la vida de estos chicos que necesitan lo que uno puede brindarles, más allá de lo específicamente técnico de cada uno, me estoy refiriendo a lo formativo, a las personitas que queremos tener en la sociedad en la cual queremos vivir.

Por el lado de los estudiantes y profesores que se plantearon en contra de la *denuncia de Martínez*, el sentimiento de *desilusión* denota una lectura que excede ampliamente dicha lógica interna de sostenimiento de relaciones de autoridad en el Instituto. Aquel hecho es recogido por los demás actores dentro de aquellos códigos y representaciones que han sido puestos en juego en el marco de una acción colectiva descrita como poseedora de un claro *sentido político*. Tal desplazamiento del eje de las competencias puestas en juego y de los sentidos imputados a los hechos vuelve irreconciliables ambas posturas. No nos sorprende que los directivos se hayan enterado luego, por medio del reclamo de estudiantes, docentes y padres, que tal denuncia implicaba un *acto político*.

M...(vicedirectora): [...] Así que tuve que, bueno, siempre salí al frente, y en la policía, como te decía, esta gente tampoco se quería hacer cargo, muchos no entendían muy bien de qué se trataba la cosa, y... me derivan a la unidad judicial, entonces lo que quedó asentado fue una denuncia. Como yo te vuelvo a afirmar, no tengo militancia política, tampoco en ese momento pensé que eso podía tener políticamente sobre lo que era supuestamente un acto político, evidentemente, bueno, tuvo una connotación muy diferente, eh... a partir de ese momento yo fui la detractora de la toma.

ER.: ¿Por ese acto solo?...

M...: por ese acto evidentemente yo era detractora, yo había traído, yo siempre... si la policía pasaba por acá era porque yo los había traído, nada más alejado porque en ese momento, incluso yo hablé con el comisario y le dije no quiero... es decir, que los molesten, en caso de que haya necesidad, le vamos a pedir nosotros, pero no quiero que se acerquen para que los perturben o los pongan agresivos o violentos a los chicos. Y si en algún momento pasó la policía por acá fue nada más que para ver cómo estaban. Cosa que ellos dicen que es de otra manera. Nada más que para ver cómo estaban, que no, digamos que no hubiera problemas adentro, ese tipo de cosas.

Y entonces la historia del Instituto también se convierte en un dato relevante. Docentes, padres y alumnos mencionan la participación de la escuela en hechos políticos anteriores que han sido incorporados a la propia historia del Instituto y que advierten acerca de la construcción de otros códigos y representaciones anteriores. Si bien no estamos en condiciones de indagarlos aquí en profundidad, estos ponen sobre relieve otras prácticas posibles y otras formas de resolución de situaciones, donde el mantenimiento de la autoridad al interior de una institución educativa se cruza con hechos políticos que exceden la mera lógica institucional.

R...(padre): [...] Varios se acercaron, se presentaban, yo soy fulano, mengano, yo participé de tal o cual cosa, se acercó un vecino de la vuelta, un tipo grande, y ya empezamos a hablar de la historia

del Instituto, de los compañeros desaparecidos que eran militantes que estaban en el Instituto, cómo el Instituto se puso delante de esos compañeros, cómo los cuidó en épocas donde los buscaban, cómo desde la institución hubo una reacción mucho más digna que la que había sucedido, con la denuncia.

Llegados a este punto, se vuelve claro el rechazo por parte de algunos agentes del sistema escolar, a interpretar los hechos relacionados a la *toma* como parte de un proceso también de carácter *educativo*, con profundas implicancias en lo que respecta a la formación de los estudiantes. Esto implicaría otra forma de afirmar la especificidad del caso en lo que respecta a las consecuencias concretas que están envueltas en tal experiencia –vivida al interior del espacio educativo–, más allá del proceso general observado en el marco de la política doméstica. Pero, sobre todo, más allá de la representación específica acerca de la relación de autoridad. El hecho de que algunos docentes manifiesten no entender la medida de protesta como un momento de pérdida del control, o de autoridad, y que incluso se hayan propuesto acompañar activamente a los alumnos durante el proceso, parece implicar nuevamente la puesta en juego de otro tipo de representaciones y saberes respecto de lo que implica el sostenimiento de dicho vínculo de autoridad en el contexto educativo. Esas otras representaciones y prácticas también son un dato a considerar alrededor de la *denuncia*. Esto que ha sido también observado en los otros estudios de caso, resulta de un conjunto de representaciones completamente distintas donde la autoridad no aparece como algo que se *posee* y que se *transfiere*, sino como algo que se *construye* y que se *transforma*. La *proximidad* o *cercanía* aparecen como claves contrastantes que definen las nuevas formas de relacionarse tanto desde el punto de vista de los profesores como de los alumnos. Esto plantea la interrogante acerca de si se sostiene la *probabilidad de encontrar obediencia* en el marco de estas nuevas formas de interacción. O, si el paso efectivo a la violencia ha resultado la única y última acción tendiente a restituir una condición previa que se ha esfumado en el mismo momento de la desobediencia o impugnación original. Si por el lado de los estudiantes se reclama el quiebre o rompimiento de los vínculos con los docentes y directivos que formaron parte, en algún modo, de la *denuncia*, la experiencia de la *toma* parece haber profundizado y reconstituido nuevas formas de relacionamiento con los docentes que sí apoyaron la medida.

L...(alumna): [...] en esa situación a nosotros nos podía venir la cana y sacarnos digamos. Porque había una denuncia penal de violación de la propiedad privada. [...] Bueno, ahí se arma como, se pudre todo digamos, con... si ya estaba podrido con los directivos, como que se termina de pudrir todo, así de no poder creer esa situación. Ahí mucho también del cuerpo docente que se opone a esa situación también...

[...]de que bueno la solidaridad, de conocer otra gente, de sentirse compañero no sólo de la gente de este cole sino de gente de otros coles, de la universidad y de los terciarios, y de los profes, poder entender también la demanda de los otros,

C...(alumna): [...] hasta que un día llegó la noticia de que nos habían hecho una denuncia, penal, la vicedirectora, que es media como con una autoridad un poco especial, y bueno, nos enteramos de que muchos profes también estuvieron de acuerdo en eso, preceptores, que siempre nos ayudaron o que siempre decían que estaban de nuestro lado, que nos apoyaban, entonces fue también un poco de desilusión, de... y bueno, pero... nos enteramos de eso, entonces ahí tuvimos como mucho miedo

[...] nos relacionamos mucho más, que a lo mejor conocimos más a profesores que pensábamos no sé, que estaban (...), teníamos mucha relación con los profes, para mí dejó algo positivo,

M...(bibliotecaria): [...] y después bueno, situaciones en las que se sintieron agredidos, el caso de la denuncia por ejemplo [...] ahora cuando hicieron el recordatorio digamos, de la toma, hicieron carteles recordando esa situación de... de denuncia, (...) eh... ellos más heridos y menos capaces de dialogar digamos. Tal vez uno como adulto lo puede masticar mejor o porque no estábamos involucrados directamente en el sentido de que no era a nosotros a quienes nos habían denunciado, no sé... pero ellos se sintieron muy mal. Y eso creo que tal vez no está resuelto. Que eso es como una mancha... y supongo yo que esta situación... eh... los adultos tampoco lo pueden manejar ya, los adultos involucrados ¿no?...

El espacio-tiempo abierto con la *toma* implicó la reconstrucción y puesta en funcionamiento de nuevos vínculos *intra*-muros. Los actores que formaron parte del proceso más o menos activamente, vivieron una interrupción y redefinición de las pautas y normas de comportamiento previas –todo un sistema de regulación de las interacciones al interior de la escuela–, a partir de lo cual se volvieron evidentes y salieron a la superficie distintos sistemas de representaciones y relaciones sociales, como así también redes de sociabilidad previas. Asimismo, y como es de esperar, esto trajo consigo prácticas heterogéneas, incluso contradictorias. Dichas mutaciones observadas en el transcurso de los hechos significaron la reconfiguración del espacio escolar, entendido como espacio social. En tal contexto, y al cabo del proceso, algunos grupos salieron fortalecidos, mientras que otros parecen haber padecido tales transformaciones. Como iremos viendo más adelante, esta nueva configuración de las posiciones sociales que pasan a ocupar cada uno de los actores –luego del regreso a aquella *normalidad* que ansiaban algunos–, evidencia una alteración tal de las estructuras sobre las que se asienta el sistema escolar, cuyo alcance hoy y aquí resultaría difícil de medir con precisión.

Los límites de la autoridad (el Ipem)

Quizás a esta altura ya se haya vuelto algo evidente, pero debemos remarcarlo igualmente. Los casos aquí analizados no expresan de manera unívoca una u otra característica o dimensión del proceso de construcción de la autoridad al interior del espacio escolar. Esto se debe a que dicho proceso se desenvuelve de manera compleja, heterogénea e incluso contradictoria. En lugar de vaciar los fenómenos aquí abordados de la complejidad que es inherente a ellos, lo que hemos intentado hacer es definir y profundizar el análisis en una u otra dirección a los fines de hacer aún más evidentes las variantes que se presentan al interior de dicho proceso. Se trata de algunas aristas que, a nuestro entender, vuelven comprensibles los cambios y las transformaciones observadas. En esta misma línea de razonamiento, el *Ipem* aparece como un caso testigo que ofrece y pone a disposición algunos elementos aún no considerados.

Sabemos que todo espacio de socialización incorpora, de un modo u otro, algún tipo de lógica de *castigos y recompensas*. Pues el espacio escolar es uno de los escenarios de la vida social dentro de los cuales dicho esquema se ha desarrollado más, llegando a constituir un dispositivo específico, una herramienta fundamental dentro de la estructura plantada para la

(trans)formación de los individuos en parte del colectivo social. El hecho de que hasta aquí no haya asomado siquiera un intento por imponer algún tipo de sanción interna, aplicable a lo que claramente representaría una violación a los códigos de conducta escolar, no puede explicarse por la inexistencia de castigos específicos. A pesar de que probablemente la *toma* no forme parte de las situaciones previstas por aquellos códigos de conducta, de un modo u otro los emprendedores morales siempre encuentran la forma de adaptar nuevas realidades a viejas legislaciones. Aquí no debemos olvidar que estamos trabajando con casos en los que los estudiantes *sí* lograron ocupar sus respectivos establecimientos y *sí* lograron consolidar la protesta. Esto nos obliga a dejar de lado aquella interrogante sobre la *efectividad* de los sistemas de sanciones en general (la cual requeriría un análisis comparado de *tomas consolidadas* y *tomas abortadas*), al mismo tiempo que nos habilita a discutir en particular cómo funcionaron y cómo se activaron dichos esquemas en el seno del espacio escolar tomado.

Si bien no habíamos ignorado la disyuntiva que se plantearon los directivos ante una *toma inminente* (aquella que ponía a consideración por un lado la *represión* y por el otro el *apoyo y acompañamiento* de la medida), tampoco habíamos prestado atención al modo en que los propios estudiantes movilizados se plantaron ante posibles y previsibles sanciones. Probablemente tanto en el Colegio como en el Instituto, la condensación de posiciones políticas en medidas de acción directa formen parte incluso de las posibilidades que habilita el proceso educativo mismo⁹⁷. Sin embargo, esto no aparece tan claro en el caso del Ipem. Allí, la *toma* aparece como algo prestado de otras realidades, algo copiado, importado y en modo alguno asociado a la currícula impartida en las aulas. Posiblemente esto haya influido en el momento en que *tomar el Ipem* asomaba como *horizonte de posibilidad*. Pues entonces los escollos que se planteaban no eran menores. Los propios estudiantes movilizados se mostraron dubitativos, no sólo en cuanto a cómo debía llevarse adelante una *toma* sino, más importante aún, en relación a qué consecuencias acarrearía aquella nueva empresa.

ER.: ¿Todo el mundo sabía que se venía algo?

R...(vicedirectora): Claro, yo supongo que sí. Era un ruido, digamos un ruido importante. Y qué hacemos? Y bueno, los dejemos a ver qué hacen. En este crecimiento importante que habían hecho, veamos qué van a hacer por la escuela. Qué van a hacer. Y bueno quedamos, se hicieron como las nueve, la mayoría se fue y quedaron los que vinieron recién y otros chicos más, y quedaron y bueno, "vamos a tomar la escuela". Y estuvimos hasta las 12:30 tratando de convencerlos que no. "Pero que nos puede pasar". "No les puede pasar nada" les digo yo, pero como que tendrían miedo que uno los registraran como en un cuaderno negro digamos así. "No", les digo yo. Qué es lo que les iba a pasar, si los íbamos a echar, los íbamos a amonestar, "no" les digo yo, "es una decisión que ustedes toman, ustedes corren el riesgo, vengan firmen el acta y vamos". Les di la llave de la escuela y..., que se quedaban, se avisó a la policía [...]

⁹⁷ Ya ataremos cabos una vez que estén planteadas todas la variantes observadas respecto del problema de la autoridad. Por ahora recordemos que abundan las referencias que los propios docentes hicieron respecto de una conexión entre los contenidos curriculares, el proyecto educativo institucional (PEI) y la toma misma.

La respuesta elaborada por las autoridades, en cuanto a que no habría sanciones disciplinarias frente a la *toma*, abrió considerablemente el panorama a los estudiantes. El hecho de exponerlos ante el desenvolvimiento mismo de los acontecimientos (observado en el reparo y la advertencia esbozada en referencia a las *consecuencias posibles* de sus actos) no debe confundirse con una conducta tendiente a librar a los estudiantes a su propia suerte. El apoyo por parte de docentes y autoridades fue nuevamente evidente y el acompañamiento de la medida fundamental. No obstante, la decisión de *permitir* la protesta esconde algunos elementos propios del proceso observado en el Ipem. El uso discrecional del código de conductas, que prevé sanciones y recompensas para cada comportamiento al interior del espacio escolar, sale a la superficie y evidencia un reacomodo necesario, jalonado por la iniciativa que proponen los estudiantes. La oportunidad que acarrearía la movilización estudiantil pudo haber tentado a los propios docentes y autoridades que hacía años venían reclamando por *condiciones de trabajo dignas*. Esto hizo que el *dejar hacer* cediera terreno ante una participación activa por parte de los agentes escolares adultos.

ER.: ¿Estuvo bastante unido?

R... (vicedirectora): Si, todos, todos los compañeros veníamos y hacíamos el aguante para los chicos. Y no nos quedábamos de trámite, bueno había profes que por ahí no podían venir un día pero venían al otro. (...) no correspondía, porque gremialmente lo preguntamos. Venir a la escuela ni a firmar siquiera, no correspondía. Entonces si veníamos, bueno armábamos el acta, firmábamos (...).y bueno, nos quedábamos, nos quedábamos, nos quedábamos todo el tiempo. Y bueno, yo voy, y en un rato vengo yo y dentro de un rato venís vos y así, y así viste pero siempre quedábamos afuera.

Lo único que queríamos, que bueno, ya que estaba esto, que nos arreglaran la escuela, que nos arreglaran la escuela. Porque uno también tiene que vivir, o sea trabajar en una cosa que sea relativamente confortable, humilde pero confortable y bueno, y trabajar bien, porque uno pasa mucho tiempo en la escuela. a nadie le gusta ir a un lugar donde no hay nada de nada. Creo que eso sería irracional pensarlo. Se supone que vos, está bien que generemos mano de obra a largo plazo, que nuestro trabajo empieza en el pre jardín y termina en la universidad o en el secundario, y que en muchos años el bien de producción que largamos. No, no generamos producción digamos, constante y sonante, es a largo plazo, no se puede... pero bueno, el tema es ese, que nadie ve eso como un ahorro previo, y por eso las escuelas no se mantienen. Uno tiene que brindar un lugar confortable a todos los empleados, las escuelas, los hospitales, las empresas no sé viste, es así. Qué otra cosa te puedo decir... (ríe).

G... (docente): Digamos, la toma fue buena porque les permitió a los chicos reflexionar sobre cosas que no hubieran reflexionado de otra manera. Le permitió a los docentes figurarse en algo donde no tenían reflejo en otra, en otros lugares, es decir, nosotros, o lo que yo...se ve así, no originamos la toma pero sí la apoyaron solapadamente. Es decir, apoyando, o sea que el apoyo consistía en ayudar a los chicos, aclararle las cosas, estar afuera, nosotros nos sentábamos afuera y, este... estábamos ahí. Veníamos por turno, nos quedábamos ahí afuera un rato, si les hacía falta algo los ayudábamos, con ese tipo de cosas. De hecho la toma de la escuela acá fue permitida más que tomada la escuela. Porque tuvimos... el día que dijeron "bueno, vamos a tomar la escuela", era un

grupito muy chico. Eran dos grupos. Había uno que no quería tomar la escuela y había otro que sí quería tomar la escuela. Entonces lo que hicimos fue, lo organizamos esa noche porque eran los cursos de la noche, que son los más grandes, los organizamos. Es decir, les dijimos que se con... juntaran las dos posiciones en un aula por separado y fundamentaran una postura y que bueno, la postura que fundamentaran a ver si la que querían. Es decir, si ellos decidían no tomar la escuela no se tomaba, si decidían tomar la escuela la tomaban. Una cosa, pero que fuera algo fundamentado. Bueno, los que no querían tomar la escuela, los que no querían tomar la escuela que dentro de la escuela eran los chicos con buenas notas, etcétera, etcétera, es decir los chicos pensantes si se quiere, se retiraron.

Una relativa unidad de los claustros (relativa al lugar ocupado por cada actor en el marco de las protestas), encolumnados entonces tras el reclamo por mejoras edilicias, puso límites concretos al código de conductas esgrimido y practicado en condiciones normales de funcionamiento del espacio escolar. Resulta interesante recuperar aquí el hecho de que dicha *suspensión temporal* de la normativa ocurriera en condiciones pacíficas al menos en lo que refiere a la relación estudiantes-agentes escolares adultos, algo que no ocurrió en los demás casos analizados. Pues aquella acción colectiva resultante de la articulación de intereses compartidos por los distintos actores intervinientes, hunde sus garras nuevamente en lo que representa un espacio escolar intervenido por lógicas aparentemente foráneas. No exento de contradicciones, sin embargo, dicho consenso se vio acotado por un grupo de padres que asumieron el rol de restauradores del orden visiblemente perdido.

ER.: ¿Venían a hablar los padres que estaban en contra?

G...(docente): sí, nos venían... nos insultaban, nosotros en realidad estábamos ahí porque no nos dejaban entrar, algunos profes teníamos acceso, los chicos nos decían "profe, venga a... denos una mano con esto, denos un mano con...". Pero en realidad, nosotros no entrábamos porque ellos estaban en la toma. Pero estábamos afuera porque por ahí necesitaban algo en los horarios que nosotros veníamos ¿no es cierto? Y los padres venían, la discusión más grande de los padres era "cómo puede ser que un grupo de adolescentes tome la escuela". Como que nosotros no teníamos autoridad para... para eso, digamos. Nosotros lo mirábamos de otra manera, es decir, dejarlos que tomen la escuela era... nos parecía un hecho educativo... a mi parecía un hecho educativo importante. Más que... no sé, decirles que no. Otras escuelas pusieron un no rotundo. En estas circunstancias se hubiera podido evitar la toma. Es decir pero no... en realidad se la permitió. Esa fue la cuestión.

Si bien podría suponerse que aquel era el momento indicado para introducir el problema de la *comunicación* de las demandas, en lo que representaría el esfuerzo de los actores movilizados por lograr la unidad y el apoyo de los demás afectados (esto es, convencer a los padres de la necesidad de apoyar a los estudiantes para lograr las mejoras edilicias en tanto interés que aglutina a todos los actores), la lógica de la acción colectiva cede en tanto nudo central. Es que las *tomas* han propiciado cambios y han instado a profundos replanteamientos respecto del problema de la autoridad, mas no ha subvertido radicalmente ni ha echado por la borda toda lógica y normativa pretérita. En esto radica la importancia de entender a la toma como una suspensión temporal-espacial (y por lo tanto circunstancial) de las prerrogativas inscriptas en un espacio social desigual

y jerárquico, que más tarde o más temprano volverá a su cauce (un cauce, como ya dijimos, más o menos transformado). Pues, a partir de esta clave debe ser leída la defensa que los docentes hacen respecto del sostenimiento de la autoridad (incluso en un contexto de toma) ya se trate en su versión renovada y actualizada o recuperable y restituible. En otras palabras, el problema de la acción colectiva y su nudo desentrañable, no alcanzan para explicar el *cómo* de las modificaciones en las relaciones de autoridad en el seno escolar. Defender las *tomas*, apoyar a los estudiantes en sus reclamos, y en este caso particular, suspender la aplicación de sanciones, no implica haber soltado las riendas y haber perdido terreno ante el avance de los *adolescentes*. Según argumentan, se trata nuevamente de un *hecho educativo* mucho más enriquecedor que la mera negativa y represión de la medida propuesta por los estudiantes.

G...(docente): Y la idea era hacer que no tomen el colegio. O sea, decirles lo importante que era, veíamos que no estaban como capacitados para tomar la escuela, que no estaban organizados, que no sabían acerca de la toma, sin embargo, más allá de todos los argumentos que nosotros utilizamos ellos querían tomar la escuela. No sabíamos si era mucho de eso porque no querían tener clases. Yo creo que no era tan así, me parece que era más por asociarse a otros grupos y hacer algo distinto, digamos. Algo en lo cual fueran protagonistas de algo digamos. A mí me dio esa sensación ¿no? De hecho por eso me parece que es que maduraron y no fue un proceso inverso, es decir, no es que esto fue un desbarajuste, no. Fueron madurando, es decir, fueron... al contacto con otros centros de estudiantes se organizaron, los ayudaron, a organizarse, aprendieron a organizarse, discutieron la ley, es decir, la discutían ellos todos los días acá ellos (acentuando). O sea esta vez no nosotros que les dimos ellos, sino ellos. Venían los de los otros centros de estudiantes, no es cierto. Entonces se pusieron a leer la ley, se pusieron a leer cosas que nosotros les acercamos respecto de la formación de los centros de estudiantes, nosotros mientras tanto les largábamos cosas de cómo hacerlas ¿no? Porque estaban bastante perdidos.

Esto no significa, sin embargo, que dichos “contenidos extracurriculares” aprehendidos en el contexto extra-áulico (por qué no en tanto versión escolar y metafórica de la *toma*) puedan ser luego utilizados y aplicados sin mayores mediaciones en el marco (y a propósito de la restitución) del normal funcionamiento del espacio escolar. Esto no sería propio de un espacio escolar que, como ya sabemos, encuentra graves dificultades a la hora de reconectar los contenidos enseñados con las distintas realidades sociales por las que transitan su cotidianeidad los estudiantes. Se observa entonces cómo se produce un corrimiento o desplazamiento desparejo de las fronteras del saber, respecto de las estructuras de autoridad. Como habíamos apreciado en el caso del Colegio, nuevamente aparecen aquí referencias respecto de un *avance* por parte de los estudiantes, quienes no habrían comprendido las diferencias supuestamente “evidentes” entre el *durante* y el *después* de la toma. El haber vuelto visible el límite mismo de las relaciones de autoridad propias del espacio escolar (desde el punto de vista quién es el responsable de regular las conductas) no ha de confundirse con una redistribución permanente del poder dentro del mismo. A fin de cuentas, los deberes del *buen alumno* continúan siendo los mismos en medio de aquel juego de castigos y recompensas que, aun habiendo demostrado el peso específico y forzoso que escondían otras líneas posibles de discrecionalidad –condicionada por una demanda que interesaba también a los agentes escolares adultos-, se ha mantenido más o menos estable tras aquellos acontecimientos.

R...(vicedirectora): Pero lo que sí por ejemplo, yo siempre les dije, "el momento de la toma es un momento, el momento del estudiante es otro momento, se acabó la toma viene el estudiante" que tiene que funcionar como tal. Es como que algunos están desubicados, piensan que, no sé, no sé... cómo decirte, porque no son los mismos alumnos, ellos tienen peso importante, ya que tienen un peso importante en la escuela tienen que funcionar como ejemplo pero para que los otros aprendan mejor en el sentido de ser responsables, en todo aspecto de la palabra, ser buenos estudiantes, pero yo no sé si son tan buenos o cuan responsables, si las cosas las entregan en tiempo y forma cuando lo tienen que aprender, si no faltan siempre, (...) una falta... y tienen problemas de conducta, porque ellos, yo creo que se creen como omnipotentes me parece. Yo creo que es un problema real también.

Tal como está planteado el problema, salen a la superficie un conjunto de estrategias adoptadas por los agentes del sistema escolar con el objeto último de reencausar aquellas *innovaciones* propuestas por el estudiantado movilizado. Ya sea *resistiendo* frente a aquellos cambios que parecen amenazar toda jerarquía previa –lo cual pondría en evidencia un congelamiento de las estructuras y la falta de respuestas frente a nuevos acontecimientos–, o *adaptándose* a una realidad cambiante que insta a los actores a elaborar respuestas complejas que den nuevos sentidos a aquellos hechos que se han salido de su propia carcasa. Las distintas formas en que los actores interpretaron los hechos y el modo en que dieron a éstos sentidos divergentes, aparecen por lo tanto como aquella piedra angular que nos permite poner en perspectiva los distintos sistemas de prácticas y representaciones que los propios actores pusieron en juego a propósito del proceso abierto en torno a las *tomas* de 2010. A continuación pondremos a consideración algunas notas principales que delimitan, en especial, uno de esos sistemas que se hicieron allí presentes, y que aún hoy continúa empujando desde atrás las anquilosadas estructuras que se reproducen a diario en los pasillos y las aulas de la mayoría de los establecimientos educativos. Un panorama propio de esas etapas en las que lo nuevo no termina de alumbrar y lo viejo se resiste a perecer.

4. Acerca de la toma como un hecho educativo

Retomando nuestra apuesta inicial de incorporar en tono de diálogo perspectivas aparentemente divergentes, resultaría errado reducir toda dinámica o lógica del *cambio* al nivel de la acción colectiva implicada en aquella medida de acción directa que representó la *toma*. Como hemos podido apreciar en los hechos mismos, la propia estructura educativa posee también fases en las que el cambio y la transformación no sólo están permitidos, sino incluso alentados. Para añadir algo más de complejidad a la cuestión, aquella intuición según la cual las *tomas* podrían ser vistas como un detonante de cambios o mutaciones dentro de las pesadas y lentas estructuras del sistema educativo, se encuentra sorpresivamente con un elemento que estaba inscripto ya en la propia matriz institucional⁹⁸. La *toma*, entendida y defendida como un *hecho educativo* por parte de algunos docentes, obliga a considerar la dimensión educativa, no sólo como una fuerza represiva, reproductora, que tiene por origen y fundamento una violencia radical hacia los sujetos,

⁹⁸ Con dicho concepto queremos definir aquel marco mínimo y máximo que limita y, al mismo tiempo hace posible lo *social*, esta vez dentro del espacio escolar. Si estamos en lo correcto, incluso la escuela -una las principales estructuras *reproductoras* de la vida social- estaría en condiciones de habilitar, acompañar y asimilar *activamente* cambios y mutaciones originadas por fuera de su campo directo de intervención.

sino también como una gradiente propiciadora, generadora, productora, constitutiva de sujetos y subjetividades.

L...(alumna): me parece que es muy fuerte el discurso de que bueno, de que sólo aprendemos cuando estamos en clases, de que sólo aprendemos cuando estamos en un aula, con un docente al frente y no sólo de que eso es falso digamos, sino que además de que aprendimos muchas cosas con la toma, lo que defendíamos era justamente esta educación en el aula y para que eso no se siguiera desgastando y no siguiera perdiendo su carácter, digamos, que por lo menos yo pienso, que la educación tiene que ser liberadora, y le tiene que permitir al sujeto pensar y ser crítico, y lo pierde y lo pierde, y lo está perdiendo todos los días, digamos. Y con esta ley lo pierde mucho más, y que eso, que en realidad muchos de lo que (...) se escuchaban era porque querían tener clases sin entender que por lo que se luchó era justamente por eso digamos, y bueno y reconociendo también que hay otros espacios en los que se aprende más que en el aula.

Incluso allí donde, tanto la matriz institucional como los propios agentes escolares (como es el caso del Ipem), no consideraban siquiera la posibilidad de que una protesta pudiera representar un *hecho educativo*, reconocen al tiempo haberse encontrado con nuevas fuentes de *aprendizaje*. Esto que los propios docentes desconocen y de lo cual no se sienten responsables, abre un sinnúmero de preguntas que amenazan la “utilidad” de los saberes impartidos dentro de la institución en condiciones *normales*.

G...(docente): La toma les brindó para mí eso, la posibilidad de que había cosas que sí se podían conseguir, que ellos han podido conseguir. Si uno ve unos días antes de la toma y unos días después de la toma, era una cosa totalmente distinta, los mismos días, cada día que pasaba cambiaban. Es decir no... aceleradamente, o sea a mí lo que más me llamó la atención fueron el acelere de lo que era la enseñanza. Digamos, lo que uno, uno le cuestiona eso, qué estamos enseñando. Porque ese era, la pregunta nuestra era ¿qué estamos enseñando? Porque lo de la toma nosotros no se lo enseñamos. Lo habrán aprendido mal, si es lo que decían que esto venía de las tomas de Buenos Aires, todo lo que uno quiera pero ¿quién hace el enganche para aprender? Ellos lo han hecho. Como sea, o sea no, entonces a veces la educación formal no es la formación. Para nada. O sea esto vino por otro lado. Entonces ¿qué es lo que estamos enseñando? Era una pregunta para nosotros, nos dejaron eso digamos. Y ellos, ¿qué es lo que podemos hacer nosotros? Y más si estamos unidos o agrupados o en conjunto, ellos han visto que consiguen más cuando están así en grupo.

Durante el proceso de tomas, según se pudo observar y tal como lo constatan los propios testimonios de los protagonistas, los estudiantes incorporaron todo un conjunto de saberes con un alto valor práctico y simbólico, los cuales se traducirían en nuevas pautas de interacción social. Fundamentalmente asociados a la *vida en democracia*⁹⁹ y a las formas de definición y vinculación

⁹⁹ Entendemos que dicho término resume de algún modo aquella visión que, a la luz de nuestra historia reciente, ha comprendido la necesidad de defender y corregir la *democracia*, entendiéndola como un punto innegociable en lo que refiere a las formas de construcción de consensos y decisiones. Dicho sistema, no solo ocupa un lugar privilegiado dentro de los contenidos curriculares aprobados por el Ministerio de Educación, sino que también tuvo un lugar fundamental durante los acalorados debates que tuvieron lugar con motivo de las tomas. Como ejemplo de esto último cabe recordar las declaraciones del gobernador Schiavetti, quien definió a quienes apoyaban las tomas como profascistas. En la dirección opuesta los

con *lo público y lo privado*. Dichos contenidos impartidos por fuera del molde tradicional de las formas áulicas de transmisión de conocimientos, tienen la añadidura de vehicular el *debate*, lo que desemboca en una elaboración *in situ* de toda tesis. Frente a lo que podría ser definido como la *cosificación del saber* -es decir, aquella forma hegemónica de transmisión de saberes, entendidos como **cosas** medibles, cuantificables y calificables-, las *tomas* parecen haber propiciado un nuevo marco de intercambio, esta vez caracterizado por alentar una forma de saber entendido como **experiencia**¹⁰⁰. En este nuevo contexto (un contexto extra-áulico, mas no extra escolar) desaparecería la brecha, el hiato existente y observado en otras condiciones, entre conocimiento y vida cotidiana. Es que junto con los estudiantes que han decidido ocupar aquellos establecimientos, es la vida cotidiana misma la que entra a la escuela (no olvidemos que además de dar lugar a charlas, discusiones, asambleas, talleres, guitarreadas y juegos, el espacio escolar fue convertido también en *hotel y comedor*).

El hecho de que los estudiantes se refieran al período de tomas y a las actividades que por entonces se organizaron en sus respectivas escuelas, como un momento sumamente gratificante y enriquecedor, pero también como un momento de aprendizaje, nos habla del *espacio escolar tomado* y la *pseudo-escolaridad* vivida allí, como experiencias de **alta intensidad**.

ER.: ¿qué es lo que te queda como recuerdo que puedas recuperar de todo esto?

...(alumna): de lo bueno me parece que es en términos de organización, de participación, de reconocerse parte de la historia y de construir esta historia, de criticar, de pensar por nosotros mismos, de organizarnos nosotros mismos, sin que nadie nos diga lo que teníamos que hacer, de darnos cuenta de algunas cosas ilógicas que suceden diariamente por los medios de prensa, darnos cuenta de que la prensa nos miente y vivirlo en carne propia, de que el gobierno nos miente, de que el gobierno no nos escucha, de que... bueno la solidaridad, de conocer otra gente, de sentirse compañero no sólo de la gente de este cole sino de gente de otros coles, de la universidad y de los terciarios, y de los profes, poder entender también la demanda de los otros, porque íbamos al Deán Funes y había paredes electrificadas, poder compartir esas cosas que a otros les pasan, y eso me parece que es muy bueno digamos. La experiencia de la toma más allá de todas las cosas que nos sucedieron me parece que es buena y generó conocimientos nuevos, formas de conocernos a nosotros también nuevas.

estudiantes movilizados denunciaron desde el inicio de las protestas el carácter inconsulto y antidemocrático del proyecto de reforma de la LEP.

¹⁰⁰ Tal como lo entendemos aquí, el **saber como experiencia**, extiende los límites del proceso cognoscitivo (y psicopedagógico) e introduce variables propias del juego y la interacción social. Las *tomas* resultan un ejemplo especialmente fecundo a la hora de poner a prueba los alcances de una perspectiva que se interroga por el momento mismo de la construcción del saber (más allá de la difusión) y la imputación de sentidos a los fenómenos que circundan la vida de los estudiantes. En esta misma dirección, se habilita también la posibilidad de analizar el aspecto dialógico (en lugar del monólogo unidireccional del docente), y por lo tanto, el encuentro de perspectivas y puntos de vista diferentes, al momento de la construcción de esos mismos saberes. Como veremos, las movilizaciones, las intervenciones, las asambleas y todo tipo de reunión formal o informal, de grupos más numerosos o más reducidos, funcionaron como espacios de intercambio de experiencias, construcción de saberes y toma de decisiones.

V...(alumna): Lo positivo es el proceso de aprendizaje que tuvimos de cómo llevar adelante una situación, creo que es muy grande y que nos puede ayudar tanto a nosotros los chicos de la toma, como a los padres de los chicos que estuvieron en la toma, de que ese movimiento, antes por ahí no se daba, o por miedo a lo que pasó con los golpes, no sé creía posible, y se hizo, por ahí no fue lo óptimo, pero hubo una respuesta, nos movilizamos, nos organizamos, aprendés lo que es tomar decisiones en grupo, más allá de ese grupo representa a todos o no, como que el orden que se estableció entre la toma y después de la toma, o antes también que antes nos juntábamos con los otros coles, más allá de no estar en la toma, cuando hacíamos las marchas en apoyo a..., todo un proceso en el que te das cuenta que la vida no es solamente ir al cine, de que tampoco es ir a caminar a una marcha, es entender y estar, en todo momento tenés que saber un poco de todo, de lo que es el contexto en el que estás viviendo,

Señoras y señores: personalmente les digo que nunca aprendimos tanto en una escuela como cuando estuvo cerrada por la toma. (Aplausos).

Porque somos un grupo de padres muy organizados, tenemos nuestros trabajos, nuestras obligaciones, manejamos nuestra agenda, estamos perfectamente organizados y desmadrados como grupo social. De esto tuvimos conciencia a través de las discusiones que tuvimos por el asunto de la toma, porque aprendimos -de práctica democrática- a esperar que el otro hable y diga lo que piensa para poder entender qué quiere decir, qué pensamiento tiene; a lo mejor es el mismo pensamiento que el mío, lo que pasa que lo dice de otra forma y yo no lo escucho. Tuvimos que aprender a escuchar muchas voces distintas acerca del mismo tema; tuvimos que aprender a organizarnos y elegir entre nosotros y decir: ¿Quiénes son los mejores que escriben o que hablan? O sea, que hicimos nuestra propia selección, votación, o elección. Aprendimos a votar a la gente que hace falta que esté porque hasta ahora sólo íbamos a las urnas a poner votos sin saber a quién, pero no nos va a pasar de nuevo porque hemos aprendido una lección, en una escuela cerrada.

También aprendimos a dónde estamos parados como sociedad y quiénes son nuestros representantes tanto en los ministerios, en los gremios, etcétera, saber qué piensan, qué quieren y qué realidad nos mostraron.

Discurso leído en la audiencia pública del 30 de noviembre de 2010 (padre de un estudiante del Colegio)

Claro que no resulta sencillo aceptar así sin más un tipo de *escolaridad* caracterizada fundamentalmente por la suspensión de las prerrogativas que ordenan el espacio escolar en condiciones de *normal funcionamiento*. Para esto se requeriría darle un giro radical a la cuestión del *aprendizaje*, haciendo a un lado quizás por un momento la cuestión de la *enseñanza*. En lugar de interpretar los procesos aquí analizados a partir de aquel binomio enseñanza/aprendizaje –en cuya unión radica muchas veces un tipo de lógica vertical y unidireccional–, proponemos dejar a un lado la primacía de la *transferencia* para hacer visible otras lógicas. Si bien los docentes estuvieron allí *aconsejando* y *transmitiendo* sus saberes toda vez que los estudiantes acudieron a ellos, también es cierto que el *espacio escolar tomado* posibilitó la construcción y circulación de otros saberes específicos, cuya utilidad y relevancia representan aún hoy un terreno de disputa y conflicto. Para nuestra sorpresa, lo que parece estar en el centro de la tensión vivida al interior del espacio escolar y que ha conmocionado en mayor o menor medida las estructuras mismas del sistema educativo medio, refiere a la construcción y difusión de saberes y conocimientos

implicados en las formas de participación, organización y reclamo (en donde se pone en consideración la elaboración de acuerdos y consensos, que se traducen en decisiones y acciones tanto individuales como colectivas). Reacciones negativas más o menos veladas, más o menos explícitas, conducentes por igual a la represión y disciplinamiento de los estudiantes movilizados, denotan la resistencia a entender el proceso educativo por fuera de los moldes tradicionales (las aulas, los libros). Entonces, se vuelve imperativo reconocer dónde quedamos parados. Se trata una frontera en la que el recrudecimiento de las medidas y la radicalidad demostrada en algunas acciones, exigen una lectura política que excede y desborda una respuesta meramente desde lo *educativo*, pero que al mismo tiempo parece ceñirse a las propias dinámicas del espacio escolar. Entonces, cobra vigencia nuevamente aquel precepto sobre el carácter social (y por lo tanto abierto y conflictivo) de dicho espacio escolar. Una vez que han sido desplegadas ambas perspectivas de análisis (la referida al punto de vista de la acción colectiva y la que hace pie en las lógicas propias del espacio escolar), es momento entonces de *recoger la piola*, de retirar la red y ver qué hemos podido atrapar y arrastrar finalmente hacia la orilla de la comprensión.

Capítulo 3

Del uso de la fuerza y las formas de resolución de conflictos en el espacio escolar

Todo lo que se persigue mediante la acción política y los medios violentos que ella utiliza con apego a la ética de la responsabilidad, supone un peligro para la “salvación del alma”. Tratándose de la consecución de una finalidad de esta naturaleza en el campo ideológico y mediante una pura ética conceptual, esa finalidad puede resultar perjudicada al grado de desacreditarse por muchas generaciones, debido a que entre sus medios no se tuvo presentes las *consecuencias* inherentes a la responsabilidad.

Max Weber, *El político y el científico*.

Una vez entre las cuerdas, hay que ser capaz de dominar las emociones, saber en cada momento contenerlas y reprimirlas o, por el contrario, encenderlas y avivarlas; amordazar algunos sentimientos (de cólera, nerviosismo o frustración) para resistir los golpes, las provocaciones e insultos del adversario e «invocar» otros a voluntad (agresividad y coraje, por ejemplo) sin perder el control.

Loïc Wacquant, *Entre las cuerdas*.

Según hemos podido apreciar hasta aquí, los procesos observados en torno a las tomas denotan un clima social caldeado y claramente polarizado. Ya sea que prestemos atención a la dimensión política del reclamo o enfoquemos la mirada en los procesos de cambio y reacomodo que se vivieron al interior del espacio escolar, los sentidos imputados a los hechos y las prácticas emprendidas caen hacia un lugar u otro del espacio social redefinido por la *toma*. En otras palabras, lo que se observa es un proceso de doble polarización que replica ambas dimensiones. Por un lado una *polarización del espacio público*, la cual pone a consideración algunos pares dicotómicos entre los que se destacan el enfrentamiento entre lo público y lo privado, la educación como un servicio o como un derecho, el derecho a la protesta frente al derecho a la educación, dialoguistas e intransigentes, etc. Por otra parte, se destaca una *polarización del espacio escolar*, la cual refiere al enfrentamiento entre actores pro-toma y anti-toma, *zurdos* y *fachos*, actores politizados y actores asépticos, antiguos docentes y *los nuevos*, etc. Aquel parteaguas –múltiple y complejo– que se esconde tras la *toma*, empuja en direcciones opuestas posiciones sociales divergentes, en cuyos respectivos senos se agolpan elementos más o menos coherentes entre sí. Éstos, aparecen como claves a partir de las cuales los propios actores se autoidentifican o bien, nombran al adversario en lo que representa un terreno de conflicto, enfrentamiento y rivalidad pocas veces visto en esta magnitud y con tal crudeza en instituciones educativas del nivel medio.

Ya dijimos que las tomas resultan ser un momento muy especial a la hora de resolver algunas cuestiones referidas al problema de la autoridad y las formas de difusión y transmisión de saberes. Ahora bien, al poner al descubierto algunas lógicas que salen a la superficie con el objeto de no perder terreno ante lo que representa un sisma de gran magnitud y un verdadero clima de incertidumbre (esto es, las estrategias de *resistencia y adaptación*¹⁰¹), también se desnudan aquellos conductos que vehiculizan distintas formas de resolución de conflictos¹⁰². Si estamos en lo correcto, cabría agregar un tercer punto del debate propiciado por las *tomas*. Éste se destaca allí mismo donde se cruzan las *dinámicas endógenas* que parten de las propias lógicas internas del espacio escolar y las *dinámicas exógenas* que intervienen en el terreno escolar pero que tienen su origen en las lógicas de acción colectiva propias del período. En este sentido, hemos elegido como punto de partida dos elementos –en apariencia mutuamente excluyentes– que, a nuestro entender, dan cuenta de la tensión que se vivió por entonces en aquellas escuelas que de un modo u otro participaron del conflicto durante 2010. Nos referimos, puntualmente, al par *uso de la fuerza/diálogo*. Nuestra elección se debe estrictamente al hecho de que hemos encontrado allí un nudo problemático que, de ser debidamente comprendido, ilumina aquel punto ciego en donde se chocan a distintas velocidades actores diferentes (con sus propios sistemas de prácticas y representaciones) condenados a compartir un mismo espacio social, en este caso el espacio escolar.

1. Usos de la fuerza y del diálogo

Un primer elemento a destacar es aquel que refiere al problema del *uso de la fuerza*, en tanto medida de acción directa que tiene como espacio de intervención el espacio escolar. Si bien podemos suponer que carecería de sentido tratar el tema sin atender a las demandas en torno a las cuales busca construirse cierta base de apoyo y legitimidad que haga efectivamente sostenible tal medida de acción directa, lo cierto es que los actores implicados parecen no compartir del todo las mismas reglas de juego. En otras palabras, si bien el enfrentamiento entre actores pro-toma y anti-toma da cuenta de estrategias tendientes a construir o socavar –respectivamente– sus bases de legitimidad, nos encontramos con un desfase insalvable, un punto estanco a partir del cual las diferencias se profundizan y el conflicto se torna irresoluble. Esto está dado por los diferentes anclajes a partir de los cuáles se despliegan los respectivos sistemas de representaciones y prácticas puestos en juego. Mientras que del lado de los actores pro-toma las representaciones sobre el *uso de la fuerza* aparecen asociadas a una **evaluación táctica y estratégica**, los actores anti-toma recurren a **consideraciones morales o éticas** que rechazan de plano todo uso de la

¹⁰¹ Véase *Capítulo 2*.

¹⁰² Si queda alguna duda, hemos de aclarar que no consideramos suficiente una perspectiva completamente abocada a resolver el problema de la autoridad (y sus derivas). A nuestro entender, los procesos abiertos y protagonizados por los estudiantes movilizados obligan a forzar la matriz conceptual en la que se inscribe toda relación de autoridad (desigual, jerárquica, de mutuo reconocimiento) al punto en que ésta deja de ser tal. En otras palabras, aquel conflicto que tuvo su pico máximo de visibilidad a partir de las *tomas*, desbordó el cauce natural que otrora podría haberse supuesto. Luego de activadas, resistidas y adaptadas las prerrogativas que dictan las normas de convivencia al interior del espacio escolar, el conflicto persiste. Por ello, un análisis serio de las *formas de resolución del conflicto en el espacio escolar* requiere una estrategia más amplia, más compleja, más dinámica.

fuerza o imposición unilateral. Este sistema de engranajes diferencial haría posible que el desacuerdo fuera tal incluso en el caso de que la demanda sea compartida.

Según pudimos observar, la **evaluación táctica** que hicieron los estudiantes movilizados convirtió el *uso de la fuerza* en un recurso viable y legítimo, en tanto la “única” alternativa posible para lograr la visibilidad necesaria y llamar la atención de la clase política y la sociedad civil en general. Claro está que la *toma* es entendida solamente como una medida de acción, esto es un medio, tendiente a presionar por los reclamos considerados centrales. De allí la necesidad de apostar a la legitimidad del reclamo. Los *finés* por los que pelean los estudiantes son tan valiosos e importantes para ellos que estarían dispuestos a suspender momentáneamente las clases, dormir incómodos, comer mal, pelearse con sus padres, docentes y compañeros, entre otros sacrificios. Habiendo considerado agotadas las demás instancias (y considerando toda otra alternativa como inútil), la *educación pública, laica y gratuita* junto a la demanda por *mejoras edilicias* aparecen como reclamos que justifican una medida de acción directa como es el caso de una *toma*. Allí se explica que las diferencias entre los grupos pro-toma y anti-toma sean entendidas desde este punto de vista a la luz del conflicto que vincula a quiénes entienden la educación como un *derecho* y aquellos que la perciben como un *servicio*.

ER.: ¿Qué pensás de la toma como forma de protesta?

L...(alumna): me parece que en ese momento era lo que hacía falta, era la única forma de salir a meter, que ya había, que las marchas estaban como, ya no generaban ningún tipo de presión ni de visibilidad, que más allá de que la prensa mintiera había algo que no se podía impulsar, que genera como eso, en términos de esas dos cosas, de presión y de visibilidad, es una gran medida, una protesta, que es muy difícil sostenerla, que hace falta mucho compromiso y mucha organización, (...) pero me parece que valerse, es bueno y me parece que...

H...(docente): Y bueno, y en ese sentido yo creo que los que no participaron no sé si van a estar de acuerdo hoy o no todavía, de hecho capaz que sigan sosteniendo una posición (...) lo que hubo me parece fue un rechazo a la medida, a la medida de protesta. Como puede ser un piquete o una toma. Que yo, yo no estoy de acuerdo, no tengo una posición, (...) por eso me quedé adentro, porque para mí fue “EL” modo en ese momento, fue “EL” modo y “LA” medida en ese momento necesaria, adecuada y efectiva.

J...(alumno): Para concluir, recalcamos la unión y fuerza que tiene el movimiento estudiantil, formado activamente con este conflicto educativo, que si no hubiera sido por las diferentes medidas de fuerza que escogimos para dar nuestra lucha, como fueron las tomas, las reiteradas movilizaciones e intervenciones, junta de firmas, estar horas y horas bajo el sol, lluvia, venir y discutir, entre comillas, en Audiencias Públicas, el diálogo que se nos ofrece con los gobernantes, no se hubiese dado. Entonces, estos logros no son por la voluntad democrática de los gobernantes. Si no hubiera sido por las diferentes medidas de fuerza que escogimos para dar nuestra lucha, no se nos hubiera escuchado, como frecuentemente pasa. Por eso mismo les rogamos que revisen sus voluntades democráticas a la hora de decidir cuestiones cruciales, como lo es la educación. Debo agregar que si esta educación define a los ciudadanos que quiere el día de mañana, nos vamos a resistir férreamente a esos ciudadanos que pretende la próxima ley de educación. Nosotros queremos ser ciudadanos libres, pensantes, activos, creativos, y entendemos que este anteproyecto de ley tiene pensado un esquema de ciudadanos que no es a lo que aspiramos.

*Para finalizar mi intervención, humildemente quiero recordarles que el año que viene nosotros participamos de las votaciones.
Nada más. (Aplausos).*

Versión taquigráfica, Audiencia Pública 30 de noviembre de 2010.

Sin embargo, como ya dijimos, el *uso de la fuerza* aparece como un elemento de disputa entre distintos actores. Mientras para un sector de estudiantes, padres y docentes de las distintas comunidades educativas aquél aparece como la “única” alternativa viable, hay otro sector que define el *uso de la fuerza* como la “última” opción, si es que no la rechaza terminantemente. Esta operación discursiva que tiende siempre a empujar un poco más allá la cuestión, hunde sus raíces en una **evaluación moral** de las acciones emprendidas. El *uso de la fuerza*, o sencillamente la *violencia*, aparecen como medios rechazados de plano desde este punto de vista. No habría razón suficiente ni fin alguno que justifique echar mano a un tipo de medio *violento* como sería el caso de una *toma*. Esta *ética de la convicción* apuesta en un primer momento a hacer a un lado la cuestión de las demandas y los reclamos (los fines), poniendo en el centro del debate los *medios* optados por los estudiantes movilizados. Es allí y no en otra parte, donde se funda una definición de mutua exclusión del par *uso de la fuerza/diálogo*. Para este segundo sector de la comunidad educativa, la alternativa del *diálogo* viene a representar el camino adecuado y correcto para llevar adelante cualquier demanda.

M...(vicedirectora): hubo que de alguna manera tratar de llevar adelante la situación y lo que a mí más me preocupó fue los chicos que estaba en la escuela adentro. Más allá del reclamo, que pueda haber sido válido, no acordé con el modo, de reclamar, creo que los modos violentos generan violencia social, pero me preocupaban mucho esos chicos que quedaban en la escuela, adolescentes, había adolescentes chicos, de segundo, tercer año, muy chiquitos que todavía, qué se yo, defenderse solos o poder mirar cómo actúan los más grandes, no sé si era muy clara la mirada que podían tener sobre lo que estaban haciendo los más grandes

ER...: ¿Y qué pensás vos a esta altura de la toma como una forma de protesta?

V...(alumna): [...] Sí había que luchar y creo que si hubiéramos hablado y no nos hubieran escuchado, lo que sea, hubiera estado a favor de una toma, ahora de ahí que sea legal, de que tengamos derecho, de qué es lo que tengamos que hacer, no sé, depende de demasiadas cosas. Estamos afectando a toda una primaria, a nosotros mismos, nosotros estamos dispuestos a perder pero ¿los otros estaban dispuestos a perder clases? Es como que estoy luchando por una educación y estoy interrumpiendo mi educación, también (...) ese tema, o de para qué me quiero meter en esa ley si las privadas no nos toca casi nada. Es como que esa contra, tiene muchas cosas en contra el hecho de tomar una institución, si es o no lo que hay que hacer depende del momento que surja la decisión, nosotros me parece que se tomó muy apresurada, muy de un día para el otro algo que no estaba ni pensado, lo había pensado un curso y después salió, no me hubiera parecido mal si hubiera sido dos semanas después de que estábamos con la ley y no nos escuchaban, de que los otros colegios seguían sin respuestas, ahí sí, pero como se dio no me, el hecho de la acción de tomar (...) en esas condiciones no me pareció lo óptimo.

SI CORREGIRÍA EN LA FIRMA, NO PONDRIA "PADRES EN CONTRA DE LA TOMA" SINO PADRES A FAVOR DEL DEBATE CON UNA ESCUELA ABIERTA PARA TODOS Y CON DICTADO DE CLASES. ADEMÁS, PONDRIA UN PUNTO APARTE PARA MENCIONAR EL TEMA DE QUE ES UN COLEGIO PRIVADO Y ESTAMOS PAGANDO POR UN SERVICIO QUE NO SE BRINDA.

Propongo, y bajo la aprobación de la mayoría, de convocar a los medios radiales, televisivo, escritos para el próximo viernes a las 19 hs. en el Colegio, a fin de que se difunda la respuesta obtenida post-reunión en Defensa del Consumidor. Sería una forma de difundir ante la sociedad, la respuesta obtenida y demostrar la negativa de dialogo de las autoridades del Colegio. Creo que el dialogo conduce al entendimiento, y seguramente en algunas cosas podemos estar equivocados. Pero d Jo que estoy seguro de que para bien o para mal debemos hacemos cargos de nuestras responsabilidades.

OJO COLEGIO,,,NO TERMINASTE DE ABRIR TUS OIDOS AUN?,NUESTRAS PALABRAS ESTAN RETUMBANDO ,,ESTAMOS EMPEZANDO A HABLAR,, TE VAMOS A ENSEÑAR COMO SE HACE UN DIALOGO,,QUIZAS LA GRAN INSTITUCION TIENE MUCHO POR APRENDER

Serie de correos internos del grupo de padres movilizados en rechazo a la toma del Colegio

Se entiende que la elevación de reclamos vía administrativa sea destacada en este sentido frente a cualquier otra iniciativa. Sin embargo, se observa que el diálogo exigido es acompañado permanentemente por acciones “no violentas” que median camino al *uso de la fuerza* por parte de la autoridad considerada legítima. Pues bien, las denuncias llevadas adelante en los casos del Instituto y el Colegio –efectuadas por las autoridades y los padres de un grupo de estudiantes, respectivamente– representan un claro ejemplo del complejo modo en que se construyen estos *medios* “no violentos” y, por lo tanto, moralmente aceptados. Es necesario destacar aquí que esos mismos denunciadores son conscientes de que se trata de una vía *legal* que contempla, entre otras alternativas, el desalojo *por la fuerza* y la posible apertura de alguna causa penal a los responsables. Esto no puede sino advertirnos sobre el trasfondo normativo en el que se inscriben las distintas nociones en uso sobre la *fuerza*. No se trata de que el *uso de la fuerza* está presente en un lado como un recurso efectivamente utilizado (y aceptado), mientras que en la orilla de enfrente éste sólo se expresa a modo de rechazo visceral, atento a los valores compartidos. El *uso de la fuerza* es soterradamente una alternativa en condiciones específicas, esto es, toda vez que el Estado (o a la autoridad reconocida) arbitre y disponga del marco necesario para recurrir a ella. Todo otro *uso* sería considerado *ilegítimo* y rechazado de plano. Vemos entonces cómo *diálogo* y lo que podríamos llamar *uso legal de la fuerza* sí pueden aparecer como elementos que integran un mismo posicionamiento:

Quienes apoyaron la toma (los mayores de edad) se olvidaron de respetar bastantes leyes fundamentales, que deberían conocer, porque -a mi modo de ver- esta toma fue como un "micro golpe de estado", o sea una minoría toma el colegio por la fuerza, sin importarle la opinión del resto, violando -entre otros- el derecho de estudiar, creyendo tener la verdad absoluta, y excluyendo y desvalorizando a quienes opinan distinto, echando la culpa a otros, etc.etc.etc. -

Considero que los alumnos, chicos menores de 18 años, tienen derecho a expresarse y ser oídos, me parece bárbaro que participen, se quejen si no son escuchados, pero no puedo concebir que alguien los habilite a violar la ley, y a mantenerlo en el tiempo!!!!.-

El cuerpo de profes, si veían que los chicos querían expresarse, debieron conducirlos por un camino legal (¿como una escuela va a fomentar algo ilegal? no lo puedo entender.- Debió utilizar este tema

para educar y aprender, en vez de exponerlos a los riesgos de faltar de sus hogares, que es el lugar que deben estar, al menos hasta los 18 años.-

Creo que los chicos no fueron responsables de todo esto -como los profes nos quieren hacer creer- porque su discernimiento aún no está maduro (por algo, aun para la ley son "menores", y no tienen capacidad legal para todos los actos).-

Bueno, todavía estoy bastante enojada, por lo que espero se me pase, lo cual ocurrirá -supongo- si veo cambios.-

Aprendí muchas cosas buenas, sobretodo, me encantó ver la unión de los padres y que compartimos valores. Quizás, en la futura reunión con la dueña, deberíamos poner en claro con ella, cuáles son los valores que enseña la escuela, y aclarar el concepto. La pregunta fundamental para nosotros es, si las dueñas de la institución van a tomar alguna medida con respecto a aquellos directivos y docentes, de todos los niveles, que han influido y acompañado la decisión de los alumnos de tomar el establecimiento. Y... qué garantía nos brindan de que docentes que han participado y acordado con la toma, no tomen "represarias" (sic) con aquellos alumnos que no estuvieron de acuerdo.

En síntesis: creo que esto no durará mucho más allá de mañana o pasado, lo cual no implica que sigamos con las medidas que decidimos tomar, teniendo en cuenta cuánto nos ha perjudicado esta situación, tanto a padres como a hijos... desde el punto de vista moral, y en última instancia, económico si se quiere, ya que las autoridades del Colegio, solo se preocupaban porque no LES PASE NADA A LOS CHICOS DENTRO DEL COLEGIO, PORQUE EL SEGURO (LA GUITA!) NO SE LOS CUBRE! ...

Asunto: PRESENTACION ANTE EL FISCAL DE TURNO

Si no se obtienen resultados; propongo lo siguiente:

1) Presentarse en el colegio y constituir mediante un escribano un emplazamiento a los dueños del colegio y/o representante legal, en un plazo de 24 o 48 horas que se levante la toma del colegio o caso contrario se iniciaran acciones judiciales por incumplimiento del contrato. (Contrato por el cual nosotros pagamos y por "adelantado" para la prestación de un servicio que NO SE ESTA DANDO)

Está claro que la dueña del colegio con la autoridad que adquiere por serlo, si quisiera desistir de la toma, pediría una orden de desalojo y asunto terminado. De hecho que se abstenga tanto ella como la representante legal a las consecuencias que esto va a generarles.

Bien ahí Laura!!!!,

SI TODOS NOS PONEMOS FIRMES RECLAMANDO LO QUE LEGAL E IMPOSITIVAMENTE CORRESPONDE, HASTA PODEMOS MANDARLE LA AFIP PARA QUE LOS CONTROLLEN!!!.

Van a ver QUE TAN CAPACES SOMOS DE CREARLES GRANOS... QUE NI SE PUEDAN SENTAR DESPUES!

Serie de correos internos del grupo de padres movilizados en rechazo a la toma del Colegio

Sin embargo, llegados a este punto debemos destacar que la opción del *diálogo* no es monopolio del sector que se opuso a las *tomas*. Pese a observarse el intento por parte de dicho grupo opositor por estigmatizar al grupo de estudiantes movilizados –en tanto *sujetos violentos e intolerantes*–, estos últimos se encargaron particularmente de alimentar toda vía de diálogo existente. En este sentido, la toma no aparece como un elemento de total intransigencia. La *toma* no representó un obstáculo para el *diálogo* y el acuerdo, sino más bien todo lo contrario. Se trata sencillamente de un espacio “ocupado”, en el que las reglas han sido deliberadamente modificadas. El *diálogo* tiene lugar en los patios, las aulas y las explanadas toda vez que alguien lo requiera o la situación lo amerite. *En* y *alrededor* de las *tomas* se sellan acuerdos y planean acciones en forma conjunta y en grupos por separado. Claro, esto es lo que ocurre cuando ambos

sectores acuerdan tanto en su diagnóstico *estratégico* como *moral*. El *diálogo* es la “mejor” alternativa, y también la “correcta”.

I...(preceptor): [...]me parece que había gente que realmente lo que le molestaba era que un niño les estuviera diciendo “acá mando yo”. Porque evidentemente no tenían ni el más mínimo interés en discutir cuáles eran las razones de los chicos. Se armó así el debate, y ese debate se prolongó todos los días de la toma. Y los pibes todo el tiempo, pero eso a mí me encantaba, todo el tiempo querían armar instancias de debate con los padres, con la comunidad, y las hacían en la explanada ahí del cole, en la puerta. Decían bueno, mañana, ese mismo día, ya no me acuerdo patente las horas y todo eso, “mañana a las 5 de la tarde”, suponete, “vamos a hacer una instancia para discutir la ley, queremos discutir la ley para que ustedes entiendan por qué tomamos la escuela” ¿viste? Decían los pibes. Bueno, se daban esas instancias y caían en patota, algunos padres, en general digamos los referentes eran padres de primaria y algunos profes de secundaria.

Ahora bien, como podemos apreciar el problema de la *legitimidad* no aparece aquí solamente asociado al carácter *legal* de las acciones emprendidas, sino que se apoya de igual modo en la confianza que cada grupo expresa respecto de representar y llevar adelante el mandato de la *mayoría*. Tanto en el Instituto como en el Colegio los estudiantes que ocuparon sus respectivos establecimientos dicen haber iniciado la toma luego de votaciones masivas con una gran concurrencia –en el Instituto hablan de una votación casi unánime y en el Colegio el grupo opositor a la medida no habría sido numeroso–. No obstante, los padres opositores a la toma observan que la voluntad de la mayoría habría sido ignorada:

Esta es la educación que le estamos dando a nuestros hijos?... ¿la prepotencia?...¿el avasallamiento? ¿Y la imposición por la fuerza de las ideas de unos, sobre la de otros? Que sucedió con el derecho de aquel que pretende concurrir a clases?? No se les enseñó a aquellos “tomadores” del cole, que sus derechos terminan donde comienza el de los otros??

Sostenemos que estos chicos están en la edad ideal para cimentar sus ideales y ofrecer pelea en post de los mismos, pero... ¿que sucedió con sus pares que de manera diferente piensan al respecto?? No se les enseña que la democracia pura y genuina es un juego donde en respeto a la minoría, se impone y debiera triunfar la mayoría??... y entiendo que la mayoría de los padres (en representación legítima y natural de sus hijos menores de edad y alumnos del Colegio) promueven la continuidad normal y regular de las clases).

No es con la “matonería”, el apoderamiento y la prepotencia, como se legitiman las posturas, éstas no son, sino, maneras de la fuerza de la “sin razón”, porque de poseerla, no necesitarían de esta modalidad tan sutil de violencia. ¿Estos son los hombres y mujeres del futuro? que en pro de ideales ¿propios? (permítase la duda) y que en función de los fines justifican los medios al mejor estilo russonianos. Y que hacen sus docentes??¿Qué esperan los directivos??...¿dónde están los representantes legales de la institución??...¿y, los padres de aquellos adolescentes que se apoderaron del cole?? Son los alumnos los que se enrolan detrás de la teoría de la “toma” o... ¿quienes?? . . .

Serie de correos internos del grupo de padres movilizados en rechazo a la toma del Colegio

Aunque expresado de manera solapada, lo que aquí aparece es el desconocimiento y la negación de alguna *voluntad* por parte de los estudiantes, ya que se trata de “menores de edad” que *no son responsables de sus propios actos*. A contramano de la consigna “no somos el futuro, somos el

presente"¹⁰³, esgrimida por los estudiantes movilizados, el grupo de padres y agentes escolares opositores a la toma busca reconducir la discusión entendiendo que se trataría de una *cuestión de adultos*. Al correr el centro de la cuestión salen a la luz viejas heridas del pasado que permanecen sin cerrar. La actualización y recupero de lo que parecen viejas nociones, como veremos, no es ninguna casualidad. Como sabemos, las prácticas y representaciones sociales sobre el *uso de la fuerza* (en particular en su dimensión política) gozan de una historia propia en nuestro país y en las comunidades escolares consideradas.

Quizás sea muy dura y disculpen si molesto a alguien, NO ES MI INTENCIÓN, pero repito algo que lo comenté delante de algunas personas, nosotros no queremos que nuestros hijos sean educados para ser subversivos, entiéndase en su más amplio u original sentido de la palabra "El concepto de subversión se encuentra relacionado a una revuelta, un trastorno o una destrucción, en especial en el sentido moral. Palabra de origen latino."

En la asamblea del sábado por la tarde el papá que estaba filmando expresó que era compañero de lucha del gobernador Schiaretti en los años 70, todos sabemos en qué terminó esa forma de luchar. Me pregunto: ¿todavía no hemos aprendido que la historia es un espiral? Que lo que pasó en aquellos años no se debe repetir. Todos debemos tomar conciencia de los deberes y derechos que tenemos como ciudadanos (primero de los deberes para tener autoridad moral de exigir, y en segundo lugar de los derechos). Debemos participar activamente en la construcción de una sociedad más justa con educación, seguridad, salud, y justicia para todos, pero utilizando siempre vías legítimas y democráticas. No podemos acudir a la fuerza para imponer nuestras ideas. Vivimos en una sociedad en la que existen reglas que hemos consensuado entre todos para lograr la convivencia social. La fuerza no puede ser la vía de negociación de nuestros reclamos porque en una democracia debemos aceptar la decisión de la mayoría, aunque no formemos parte de ella.

Estos docentes y alumnos están causando daños a los chicos que sí quieren asistir a la escuela. Se trata de menores de edad que están lesionando a otros menores. Tengo entendido que los padres respondemos civilmente por los daños que nuestros hijos ocasionan a terceros. Por ello, tenemos derecho a pedir el resarcimiento económico por la vía judicial correspondiente a los docentes y padres de alumnos que han tomado el establecimiento.

Además de ello, creo que también se está cometiendo un delito penal que la justicia criminal deberá investigar para lo cual deberíamos formular la correspondiente denuncia penal en contra de los docentes que han participado de las asambleas defendiendo la toma, porque son ellos los ideólogos de la toma, e instigadores de los menores para cometer este delito.

Estimados, creo que hemos sido testigos una vez mas de una práctica ya común en la sociedad argentina, en donde el autoritarismo es moneda corriente. Una sociedad que tiene que aceptar formas de protesta en donde los derechos del otro importan poco en pos de lograr los objetivos. Somos rehenes de las protestas, y en este caso los más afectados fueron nuestros hijos, convidados de piedra a una protesta que no tenía sustento en sí misma, tuvo lugar en el ámbito menos adecuado, fue apoyado por docentes y directivos del establecimiento. La lección más importante que aprendí con esto es que hay que hay que participar, hay que involucrarse y comprometerse.

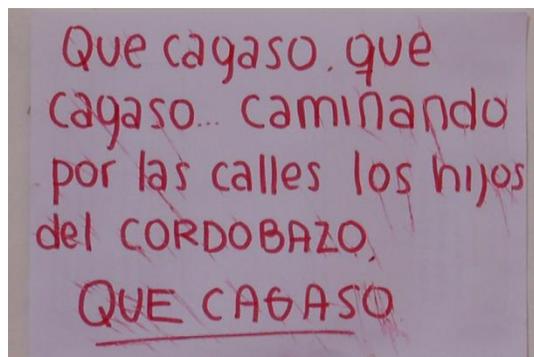
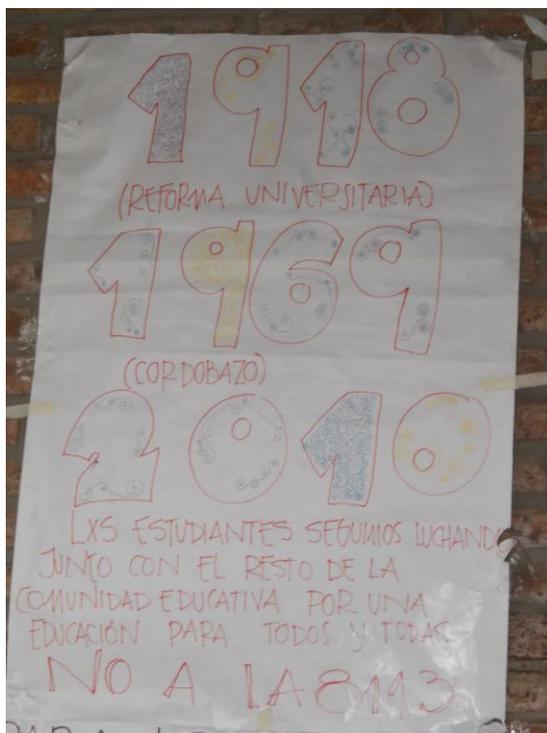
¹⁰³ En una intervención durante la audiencia pública una estudiante del Colegio decía lo siguiente: "Muchas veces los jóvenes fuimos criticados por supuestas actitudes individualistas, egoístas e inmaduras, fuimos violentados durante la lucha mientras intentábamos defender nuestros derechos. ¿Ahora qué pueden decir? Estamos queriendo participar y mejorar nuestra educación. Nosotros no somos el futuro, somos el presente, y nos paramos ahora por un anteproyecto de ley antidemocrático que beneficia a un grupo elitista de la sociedad, que fue elaborado a nuestras espaldas".

Porque si no esos espacios libres que dejamos los copa la gente más ideologizada, exaltada o politizada o como quieran llamarle y hacen sus "asambleas" y deciden cualquier cosa.

Serie de correos internos del grupo de padres movilizados en rechazo a la toma del Colegio

No pretendemos aquí ceder ante el intento de un grupo por desplazar, insistimos nuevamente, lo que consideramos el eje de la cuestión. Es que el problema de la *subversión* y la *violencia revolucionaria armada*, así dicho de manera tan liviana como lo exponen los testimonios de los protagonistas, nos da el pie suficiente para enfocar el modo en que el *uso de la fuerza* viene a engarzar las nuevas formas de politicidad y de sociabilidad aquí observadas. En este sentido, *hippies* (o *zurdos*) y *fachos*, aparecen como reminiscencias de un pasado no tan pasado, que tuvo su particular forma de actualización a la luz de nuevos hechos. Lo que hasta entonces aparecía como una disputa de *estilos* (Hebdige, 2004) de identificación, parece haber recuperado aquella carga político-ideológica que alguna vez vehiculizó.

Fotos 15, 16 y 17. Consignas exhibidas en los respectivos ingresos del Colegio y el Instituto durante la toma.



2. Zurdos y fachos

Finalizada la *toma* en el Colegio, tiempo después, todos y cada uno de los actores que formaron parte del proceso destacan la profunda división que generó aquella experiencia y la tensión permanente en que se vio sumido desde entonces el transitar cotidiano de la vida institucional. Una *herida*¹⁰⁴ que demora en cicatrizar, y que vuelve a abrirse con cada nuevo conflicto, no importa de qué naturaleza fuere. La “fotografía” que tomamos entonces, demostró un profundo malestar latente, rápidamente expresado y visibilizado frente a determinadas preguntas. Ante la interrogante acerca del rompimiento de vínculos se destacan respuestas que redireccionan la cuestión hacia una profundización de las redes de sociabilidad previas. Esa división que pensábamos como originaria, de actores *pro-toma* y *anti-toma*, parece no haber hecho más que evidenciar subgrupos constituidos previamente, afianzando los vínculos al interior de cada uno de ellos. Esa extensión al terreno político o reivindicativo de lo que hasta entonces solamente aparecían como diferencias de *estilo*¹⁰⁵, demuestran el carácter más o menos sistemático, más o menos coherente, que acompaña al proceso mismo de *identificación* de los propios actores. No sin zonas grises, aquí queremos desatacar el hecho de que determinados sistemas de representaciones y de relaciones sociales, determinadas redes de sociabilidad, reelaborados, puestos en práctica, hechos cuerpo permanentemente a lo largo del proceso de la *toma*, hayan delimitado claramente dos configuraciones muy diferentes al interior del espacio escolar. Esas profundas diferencias generadas *en y a partir de la toma* no pasan jamás desapercibidas.

A...(alumna): o sea, claro, cuando terminó estaban los chicos que estaban de acuerdo con la toma de que “ay, ustedes no tocaron con la punta de la nariz la escuela” y qué se yo. Y un montón de problemas de que vos te quedaste rascándote el pupo en tu casa y todas esas cosas... [...] Y nosotros: “okey”. Eh... pero como sí, muchas complicaciones y una vez que logramos arreglar todo vino el profesor de música a hablarnos de la toma y otra vez se separó el curso. Y yo ahí ya estaba decidida a cambiarme de cole porque éramos un curso bien unido y después de eso se separó todo, empezaron a armarse los grupitos, y a mí no me gustó.

¹⁰⁴ La metáfora de la *herida* es recuperada del testimonio de un directivo. Esta idea de *dejar que cierre la herida*, o de *para qué volver a abrir la herida*, es discutida por quienes se esfuerzan por mantener activa la *memoria de la toma* al interior del espacio escolar, evitando el olvido. Una extensión más de las consecuencias aún hoy visibles acerca de la división original que aquí estamos analizando.

¹⁰⁵ Este es, en parte, un intento por responder aquella interrogante que planteaba Dick Hebdige al final del camino de su razonamiento y que hace las veces (al mismo tiempo) de puntapié inicial: “La comunicación de una diferencia significativa (y la paralela comunicación de una identidad de grupo) será entonces «la clave» oculta tras el estilo de todas las subculturas espectaculares. Es el término superordinado bajo el cual se agrupan todas las demás significaciones, el mensaje a través del cual hablan todos los demás mensajes. Una vez se le ha otorgado a esta diferencia inicial una determinación primaria sobre toda la secuencia de generación y difusión estilística, podremos reexaminar la estructura interna de cada una de las subculturas. Volviendo a nuestra analogía anterior: si la subcultura espectacular es una comunicación intencional, si, tomando un término de la lingüística, es «motivada», ¿qué es exactamente lo que se está comunicando y anunciando?” (Hebdige, 2004: 142).

[...] lo bueno es que por ahí se unió un poco más el colegio pero al mismo tiempo como que separó y es como medio complicado lo que digo pero...

Es más, chicos de sexto que se peleaban con sus compañeros por esto, porque había ahí una chica que no podía ir al colegio porque no la dejaban, no le gustaba, todo el curso la empezó a dejar de lado porque no estaba de acuerdo, la dejamos de lado. Es lo que pasó en mi curso. Y yo estaba de ese lado de las que, "las dejamos allá..."

ER.: ¿Cómo fue? ¿vos al principio estabas en contra?

V...(alumna): no es que estuve en contra, yo, es la típica frase "yo estoy a favor de la lucha, pero no de la forma". Pero o sea fue una decisión o no, como que si no participabas ellos mismos, no es que te sentías excluido, te excluían los otros, como que a los chicos que volvieron cuando se retomaron las clases y no fueron durante el proceso de toma "ah claro, vos desapareciste, entonces no, a vos no te hablo porque yo estuve acá, no estuve durmiendo, pero estuve tres días acá haciendo de todo, ayudando a lavar ollas, ayudando a hacer los carteles para ir a las marchas" y los otros desaparecían entonces como que... ese... eso dividió un montón.

[...] no puede ser que un curso como primer año se dividió a la mitad, era muy unido, fue a la mitad corte cuchillo, para allá y para allá. [...] y hay muchos chicos que se fueron por eso, hubo problemas con todo primer año, se dividió un montón, todo porque o estabas a favor o no. Y ahora el 4 se cumplió un año de que se tomó el cole, hicimos una jornada en la que cada curso escribía un cadáver exquisito y dentro de los mismos cursos aparecían frases que estaban como "decían que me escuchaban pero no me escucharon" a decir "fue lo correcto, fue lo justo y lo necesario", como que se sigue en esas diferencias, porque un año no es nada. Para esas cosas, pero... como que se marcó mucho en los chicos.

[...] Fue una medida de que sí o sí, digamos te empujó a que tomaras una decisión, estás acá o estás allá, como que fue muy así para mí. Y eso pasó con los profes o sea... (...) está súper marcado quién apoyó y quién no, y hay quilombos y...

[...] Y al principio... o sea estuvo muy marcada, sobre todo cuando, digamos cuando termina la toma y se vuelve a clases sí estaba como muy dividido quién apoyó en la toma y quién no, y generó un montón de quilombos y era horrible para mí esa situación donde en realidad, particularmente yo trataba como de dejarla a un lado, (...) o sea pensamos lo mismo pero también creo que ahí está la construcción, de poder hacer algo con lo que vos pensás (...) diciendo lo que yo pienso suponete. Pero sí hubo gente que se puteó muchísimo y que en realidad como que también quedaban marcados viste, esas posturas, yo estuve en contra, a favor, y quedaste, quedaron muy marcados digamos las diferencias.

Esta división, en tanto remanente concreto asociado particularmente a la toma, se engarza en una cadena más amplia de identificación con un sentido histórico que parece seguir actualizándose a pesar del paso del tiempo. Es entonces que el hecho concreto de apoyo o rechazo a la toma como medida de protesta, remite al componente ideológico que sustenta distintos pares categoriales transmitidos de generación en generación. Tanto entre los cursos más altos como entre los docentes, quienes estuvieron a favor de la toma aparecen como *zurdos*, mientras los opositores son representados como *fachos*. Claro está que dichas categorías son atribuidas relacionamente y

utilizadas de modo despectivo para referirse al otro. En este sentido, la toma parece haber confirmado identidades previas, profundizando sus diferencias a partir de la observancia de posiciones y prácticas diferenciales.

M...(vicedirectora): Te digo, hasta el momento de la toma, yo tengo ya 26, casi 27 años en la escuela, nunca, nunca se me impidió a mí dar clases, [...] siempre hubo un respeto impresionante, respeto que no ocurrió en la época de la toma, y eso es lo que llama la atención, porque desde antes siempre hemos tenido posturas distintas, inclusive posturas distintas con los dueños de la escuela, [...] y la toma no sé por qué, bueno ahí se dio todo, o se marcó estas ideologías y demás, pero creo que fue por la misma situación de estrés, de cansancio, de superados por una situación que no supimos manejar los adultos claramente

[...] los vínculos entre ellos (los alumnos) se rompieron, se marcaron totalmente, viste que es una escuela que todos hablan con todos, siempre ha sido igual, no ha habido... bueno y acá sí, se marcaron diferencias muy muy fuertes entre los que estaban a favor y los que no estuvieron a favor de la toma. Y eso se notó al comienzo del año de este año, cuando por ejemplo el grupo muy muy fuerte de la toma estuvo en 3er año, chicos que se involucraron muchísimo, entonces cuando pasaron a cuarto paradójicamente o no sabemos cómo fue la historia, quedaron los de sociales, la mayoría que estaba a favor de la toma y naturales no. Entonces empezaron, “bueno, ustedes son los hippies de la toma, nosotros, ustedes son los fachos”, una situación terrible.

[...] La toma sí creo que marcó una diferencia más abrupta en esto, y ubicarse inflexiblemente ante la mirada del otro ¿sí? Porque todo lo que, la cantidad de reuniones en que nosotros estuvimos, las asambleas por lo de la toma, mientras que estaban siendo las tomas, fueron terribles, terribles. Y siempre nos hemos estado reuniendo para determinar algunas cosas y nunca nos había pasado de posicionarnos cerradamente en cada una de nuestras ideologías. Y yo creo que eso sí también marcó las diferencias. Y agravó.

R...(profesor): ...creo que en el sentido común de lo argentino todavía sigue estando vigente que el que apoya algún movimiento de carácter social o demás ya es un zurdito aunque nunca le hayas preguntado nada digamos, entonces, de eso empezaron a aparecer esas palabras de nuevo ¿no? ¿me entendés? Como expresión de cierta, obviamente empezaron a aparecer otras palabras, de zurditos a fachos ¿no es cierto?

D...(Alumna): yo creo que...hubo gente que sí se sintió como muy excluida después de la toma, pero además marcó después nuestras elecciones de este año, [...] se terminó marcando en la división de las dos listas, como bueno, de un lado los hippies, zurdos, tortas¹⁰⁶ y demás yerbas, y del otro lado los que queremos un centro de estudiantes apolitizado.

[...]eso sí en una asamblea yo me acuerdo como del argumento de padres pero nunca, sí de tenerlos al lado y que hablaran entre dos padres, pero como esto, hijos de... y ahí se empezó como a idealizar, bueno, hijos de... guerrilleros y ese tipo de cosas,

Va...(alumna): Hijos de hippies,

¹⁰⁶ Por supuesto que este dato no pasó desapercibido para nosotros. Sin embargo, excede ampliamente nuestra posibilidad de abordarlo correctamente.

[...] si bien hubo gente que... pasó este año en realidad, "sos un facho" le dijeron los chicos al presidente y ni siquiera sabía qué era facho. Cuando fueron las elecciones a principio de este año.

ER...: ¿hubo conflictos en tu curso?

V...: no, el conflicto, lo que salió entre nosotros fue después, cuando... al principio yo me quería cambiar, cuando empecé Latín, hice tres clases de latín nada más pero ahí salto una de las que estaban en contra que mi papá se habían dejado llevar demasiado por los medios, y las otras no, que estaba todo bien, porque tiene razón, con tu ideología no podés seguir en este colegio,

Los alumnos parecen haber vivido durante la *toma* las propias diferencias. Por un lado, aquellos que participaron activamente de ésta, compartieron talleres, reuniones, asambleas y las actividades específicas del sostenimiento material de la medida (limpieza, organización del tiempo libre, etc.) al interior del espacio escolar. Así es que fueron elaborando un repertorio discursivo más o menos complejo en torno al rechazo del proyecto de reforma de la Ley Provincial de Educación, en el cual aparecen claros posicionamientos referidos a la educación como *servicio*, la *evangelización* de la educación o *precarización* laboral. Su participación fuera del Colegio en marchas, reuniones con autoridades gubernamentales y encuentros con pares de otros colegios fue complementando aquella nueva trama de relaciones sociales. Por otro lado, todos aquellos estudiantes que no participaron activamente redujeron sus posibilidades de interacción a las redes sociales o se comunicaron telefónica o personalmente por fuera del espacio escolar. Se entiende entonces que estos últimos aparezcan como los *excluidos* dado el hecho de que, aunque en condiciones particulares, el Colegio siguió *funcionando* como espacio de socialización y de interacción durante la *toma*. Esta *experiencia de alta intensidad* se vivió y sufrió aquí de manera muy conflictiva.

Como ya se habrá notado seguramente, el hecho de que algunos estudiantes hayan querido participar y *estar* en la *toma*, incluso estando abiertamente en contra de tal medida, nos obliga a dudar por un momento de la capacidad explicativa de la división *a favor/en contra*. En lugar de esto, el hecho de haber sido interpretados ambos posicionamientos como reflejos necesarios de dos estilos, que remitirían a ideologías claramente identificables, insta a discutir los procesos de identificación, en medio de un debate que fácilmente pudiera haberse pensado como olvidado. Esa parece ser la marca de las particulares formas de politicidad allí observadas. Lo que hasta entonces aparecía como una división categorial que nombraba *estilos diferentes* (vestimenta, cortes de cabello, etc.) ahora remite a configuraciones identitarias mucho más complejas. El recupero de las representaciones implicadas en las categorías *zurdos* (o Hippias) y *fachos*, vuelve nuevamente a los adultos un actor relevante. Que algunos padres no hayan permitido a sus hijos ir al Colegio estando éste tomado, no es un dato que pueda pasar desapercibido. La protesta llevada adelante por los estudiantes parece haber removido viejas heridas, antiguas marcas, rara vez discutidas por padres y docentes en el espacio público en general y en el espacio escolar en particular.

3. Los usos políticos de la emoción

Una vez explicitadas esas profundas diferencias que separan al sector *pro-toma* y *anti-toma* –en lo que refiere estrictamente a las evaluaciones respectivas acerca del uso de la fuerza y el diálogo como vías de reclamo–, nos encontramos con estrategias complementemente divergentes en cuanto a la resolución del conflicto entonces surgido. Aquí es que nos serán especialmente útiles las conclusiones a las que arribamos en el *capítulo 2* a propósito de la redefinición de las relaciones de autoridad al interior del espacio escolar tomado. En primer lugar, diremos que aquel sector de la comunidad escolar que: 1)logró forjar nuevos vínculos al interior del espacio escolar, mucho más estrechos y personales; 2)elaboró el conflicto de las tomas como un proceso educativo “no tradicional”, el cual desbordaba mas no contradecía sustancialmente las relaciones de autoridad que regulan el normal funcionamiento del espacio escolar; 3)respetó las decisiones y responsabilidades asumidas por los estudiantes; 4)evaluó positivamente la toma como un modo de protesta legítimo y necesario desde un punto de vista estratégico; 5)impulsó espacios de discusión y diálogo con el objeto de reforzar la *lucha*; definió y apostó finalmente a una resolución de los conflictos entonces surgidos por la *vía política* en un sentido estricto. Esto es, la explicitación de las propias diferencias y desacuerdos, dirimidas en el espacio público como consecuencia de la efectiva expresión y materialización de la correlación de fuerzas existente. En segundo lugar, y en oposición a éste, aparece otro sector de la comunidad escolar que: 1)se mantuvo al margen de la redefinición de nuevos vínculos interpersonales al interior del espacio escolar, y como mucho alimentó nuevos lazos por fuera de dicho espacio; 2)entendió a la *toma* como mera suspensión del dictado de clases, y por lo tanto como un completo hiato en lo que al proceso educativo se refiere; 3)negó la capacidad de los estudiantes de asumir responsabilidades (particularmente políticas) por su condición de minoridad; 4)rechazó la toma como producto de una evaluación moral de lo que significa el uso de la fuerza en esas condiciones; 5)impulsó la discusión y el diálogo con el objeto de retrotraer la situación a su grado cero; y por lo tanto apostó a resolver la situación por medio del corrimiento y apartamiento permanente del conflicto respecto de su específico eje político.

Valga la aclaración de que no caeremos aquí en el error de decir que los actores se enfrentaron por medio de la opción que cada grupo eligió: esto es, una *vía política* o una *vía apolítica*. En lugar de esto, comprendemos que esta segunda forma de resolución del conflicto elaborado a la par de las tomas, instituye un *uso* diferente de la política el cual pone en juego otras *disposiciones*. Cómo interpretar que en el Instituto y en el Colegio se hayan efectuado tres “denuncias” colectivas (ante defensa del consumidor, ante la comisaría del distrito y ante la fiscalía de turno, respectivamente), sino como un acto producto de un posicionamiento político que se ubica en las antípodas de aquellos que llevaron adelante las *tomas*. Pues se trata de medidas tendientes a reinstaurar, por medio de la fuerza (una fuerza de naturaleza distinta a la de las *tomas*, dijimos, una *fuerza legal*), la normalidad institucional considerada perdida. Pero por otra parte, y más allá de la expresión de aquellos *padres* que consideran que sus derechos en tanto consumidores han sido vulnerados y reclaman una compensación –no sólo económica sino también en materia de intervención de la justicia penal–, nos encontramos con un enfrentamiento de otra índole al interior de las propias

escuelas. Tanto en el Instituto como en el Colegio (y especialmente en este último), las respectivas denuncias y todo acto de enfrentamiento ha sido vivido de una manera muy dramática. Esto que apenas mencionábamos en el capítulo anterior, referido al modo “pasional” en que se vivían algunos momentos, resulta especialmente relevante aquí.

Hemos registrado entre los casos analizados que, lejos de tratarse de un proceso político lineal y uniforme, la *toma* ha abierto *heridas* de tipo personal que han afectado las relaciones y las redes de sociabilidad internas al espacio escolar. No sólo ha habido construcción política y aprendizajes diversos a ambos lados de la línea de conflicto, sino que también ha habido rupturas insalvables al menos en el mediano plazo. Si bien la profundización de estas diferencias ha sido alimentada por las distintas ideologías encarnadas por los actores, más aún aparecen como relevantes ciertos rasgos emocionales y sentimentales en tanto vehículo de las formas de politicidad puestas en práctica. Dichas *pasiones* introducidas en el campo del juego político, lejos de avivar el fuego del conflicto apuntaron a bloquear el debate añorando el regreso de la situación a su grado cero. Mientras unos veían en el proceso de tomas la condensación final de antiguas diferencias, otros reclamaban hacer esas mismas diferencias a un lado camino a recuperar la buena convivencia perdida:

I...(preceptor): [...] estábamos hablando en una reunión de personal a principio de año [...] y dice G... en una intervención, “no, porque...”, ahí saltó el discurso democrático y la libertad individual, y G... dice: “lo que hay que entender acá es el problema”, dice, “de disputa de poder acá”. Y hace un análisis político de lo que estaba pasando. Que entonces dice: “dejen de decir que hay democráticos y antidemocráticos, porque los dos quieren hegemonizar, entonces los que pensamos esto y los que pensamos esto, queremos que el Colegio sea esto y esto”. Entonces nosotros a partir de eso, y desde antes algunos, se hizo fuerte el discurso de la refundación del proyecto educativo institucional, porque nosotros nos agarrábamos siempre de eso. ¿Qué dice el PEI?, que el pibe crítico, activo, participativo, qué sé yo, todo eso... bueno, nosotros decíamos esto es el Colegio, la toma es el Colegio. Y ese argumento era muy difícil rebatir, qué significa un pibe crítico, activo, participativo, si no es un pibe que participa en política. O sea que le ponen el cuerpo a sus ideas. Entonces para nosotros era la máxima expresión, eso del argumento de... entonces G... dice eso: “si nos respetamos, y tenemos claro lo que estamos haciendo, y estamos debatiendo ideas, bueno, yo me voy a tomar el atrevimiento de cachetear discursivamente, al que esté defendiendo la propuesta que para mí es la incorrecta”, dice el guazo viste. Imagínatelo con su presencia... y ahí B... dice, lloroso: “yo no quiero que nadie me cachetee nada”, y no sé qué, viste, esa bandera. El guazo le estaba diciendo nos demos masa, discutamos, no seamos infantiles, y el guazo sale con todo su infantilismo a decir “yo no quiero que a mí me cachetee nadie, ni siquiera discursivamente porque acá ustedes son mis compañeros y yo los quiero mucho”. Eso, hago silencio total, la hegemonía la tengo yo. Sin saberlo, B... no es un tipo que esté pensando, sin saberlo pero siendo funcional a eso, sabiendo que de hecho funciona, de hecho funciona... eso es lo más loco, y algo frustrante así, si no te podés separar un poco, funciona, si te callás la boca funciona, le decís al otro que es un dictador queriendo meterte en la escuela a dar clases aunque los pibes te dijeran que no, viste. Y el otro es dictador, porque está puesto el discurso sobre eso, en la sala de profes, mirá cómo están puestos los discursos que una profe me dijo una vez que hablando de las olas de la dictadura de los 70, la metió a la revolución cubana ahí adentro. Gente torpe, no lo hizo a propósito, es gente que tiene así polarizado los discursos, que no puede pensar... es... te odio o te amo.

Eso que para unos aparece definido sin más ambages como *política*, para otros representa la encarnación del autoritarismo y la violencia. La *emocionalidad política* aparece entonces como una

clave que ilumina en el terreno de disputa un elemento disonante dentro de un particular sistema de prácticas y representaciones. Aquel desfasaje observado en medio de un sistema diferencial de engranajes, que marcaría las distintas velocidades de resolución de conflictos, desnuda el modo en que se dirimen distintos estándares morales al interior del espacio escolar. Los “mejores argumentos” sostenidos por un grupo que cree imponerse por la “fuerza de la razón”, son interpretados por otros como una *violencia de la palabra* que hiere en lo personal y negaría, por lo tanto, el vínculo social¹⁰⁷.

I... (preceptor): [...] viste toda la gente decía que bueno, que lo que estaba pasando es que éramos antidemocráticos, ese era su argumento, que éramos antidemocráticos porque nosotros sabíamos discutir, que hay por los recorridos previos digamos, diferenciados qué se yo, eh... no sé era como que los otros no podían hablar, entonces empezaron... yo me quedé de cara, vos estabas pidiendo hacer asambleas todos los días para discutir las cosas y ellos te decían que eras antidemocrático porque perdían la asamblea, hijo de puta, eso es lo que yo sentía viste. Cómo es eso viste, si el argumento que prevalece es el mío calculo que bueno, busqué los mejores argumentos capaz. Y no que estoy manipulando al auditorio, no es eso loco, los argumentos no eran qué se yo, jugadas así... a mí me embola eso, cuando alguien me tira un argumento del tipo me siento mal, no, eran argumentos políticos, y si no estás de acuerdo, decilo, y si no te gusta que te los discutan, cagate, porque es una asamblea viste. Bueno, pero entonces éramos antidemocráticos, bla bla bla, y nos daban con eso.

ER...: ¿Vos viste alguna forma de violencia en todo esto?

M...(vicedirectora): violencia por supuesto que hubo violencia. Ya del sólo hecho que no te permitan ejercer tu derecho de dar clase es violento. Es violencia. Violencia, guarda, no estoy hablando de una violencia de... malas palabras, de una grosería, no estoy hablando de esa violencia, ni de gritos, ni de mucho menos, estoy hablando de una violencia... sí, de no respeto cuando el otro opinaba distinto. O agredir o violentar, no sé cómo explicar, porque es distinto, es como que vos decís “no, yo pienso esto” y el otro te refutaba de una manera violenta, con fundamentos o no, pero violenta, a lo que vos decías. Te desautorizaba, tu pensamiento aunque fuera erróneo, o sea no te ayudaba a verlo, te desautorizaba y te tiraba más cosas encima, cosa que... eso para mí fue una violencia, yo viví con mucha violencia y no hubo agresiones físicas, no hubo agresiones verbales, exabruptos de ningún tipo, porque mentiría si alguien se insultó, se dijo algo, fueron otro tipo de violencias ¿sí? A eso me refiero. A mí, para mí sumamente violento que haya chicos que no pudieron tener clases y tuvieron que subordinarse a los que querían tener la escuela cerrada. Eso ya es violencia. Y el no dar clases también es no permitirme ejercer mi derecho, también es violencia.

¹⁰⁷ Sabrina Frederic ya se había referido a esto puntualmente: “[...] aquello que debiera ser juzgado como una relación política, al serlo como vínculo íntimo, vuelve inmoral el comportamiento de quien lo realice. Eso quiere decir, que cuando un hombre es juzgado con arreglo a un estándar de las relaciones interpersonales en lugar de serlo por el estándar que lo liga a otros por su papel de mediador entre grupos o político, su conducta se torna inmoral porque niega el vínculo social (Strathern, 1997: 131). Entonces la distribución del poder quedará alterada en el proceso práctico de conjugación de estándares morales, siempre y cuando los agentes puedan imponer públicamente su definición del contexto y convertir, tal o cual comportamiento, en uno reprobable o aceptable” (Frederic, 2004: 43).

[...] Los padres nunca los vi hasta ese día que fueron muy, muy agresivos. Y bueno, entre ellos, entre los padres, todos los medios lo pudieron ver, fueron batallas campales entre los padres que sí y los padres que no. Y la subestimación del que no estaba a favor de la toma, no era tan inteligente. Eso también es una forma de violencia. Desmerecer al otro porque no piensa como yo y considerar porque yo pienso blanco soy superior a vos que pensás en verde o en gris, no sé. Eso sí se vio mucho con los padres.

G...(vicedirectora): había mucha intolerancia, en ese tipo de intercambio, este... no se podía no, no, no se atendía ni se escuchaba, y hoy por hoy creo que queda mucho camino por recorrer en esto de la tolerancia frente a la diferencia y a la famosa inclusión. Que es lo que postulamos tanto de desde tantos lugares y todavía no se visualiza, no se vive tan de la forma en la cual se proclama. Esa fue mi experiencia...

Llegados a este punto observamos cómo el consenso aparece como un elemento pendular, escurridizo y por momento algo maleable. Mientras algunos *padres* opositores a la toma sostienen representar la voz mayoritaria (y no escuchada), los testimonios de algunos docentes y alumnos hacen hincapié en una especie de victimización referida a un tipo de violencia, digamos dialógica. La *intolerancia* aparece en este sentido como resguardo de un grupo de actores que, incluso reconociendo haber “perdido” en la contienda de la discusión, nuevamente introduce un estándar moral que anula la legitimidad de la hegemonía lograda entonces por su adversario. Esto, a la larga, se impone en el relato “oficial” y ayuda a consolidar lo que representa un núcleo inamovible dentro de la memoria institucional. Incluso habiéndose impuesto en determinado momento una decisión apoyada ampliamente por la mayoría (nos referimos a la *toma*, y sus derivas), la hegemonía demuestra allí su carácter en tanto resultado de una lucha permanente. La *violencia*, en su constante indeterminación, aparece como un elemento más dentro de una disputa más amplia por los sentidos imputados a los hechos. Cada actor, a su turno, alimenta el carácter equívoco del término. Atender a la cuestión de si se trata de conductas más o menos violentas sólo desvía el foco de la cuestión. El *uso de la fuerza*, como su nombre lo indica, se manifiesta de diversas maneras según quién la esgrime.

ER...: ¿Se llegaron a agarrar a las piñas?

I...(preceptor): no, no. Digo violencia por ahí, o sea lo corporal también formaba parte ¿no? Eso de empujar o qué se yo, poner, digo, vos estás gritando, estás gritando, pero le gritás al otro a 20 centímetros de la cara, digamos, todo eso es reviolento, aunque no sea a las trompadas. Y habían situaciones, supónete en una de las asambleas, esa creo que era la segunda, que no era una asamblea, era una instancia de discusión de la ley supuestamente, pero siempre se tornaba una asamblea en donde se cuestionaba por qué eran tan antidemocráticos y bla bla bla, y se iba a la mierda la posibilidad de discutir, bueno en una de esas yo me meto, llego tarde a esa asamblea, y había un papá ¿viste? Que era supuestamente el moderador, y yo veía así, percibo que, siento que veo la situación que los hacía hablar a los papás que estaban en contra de la toma ¿viste? Y a los pibes no los dejaba hablar, ni a los docentes, ni a los padres que estaban defendiéndolos a los chicos. Imaginate cómo se había tornado de violento que los pibes se meten adentro y “nosotros no queremos saber nada con esto”, se meten adentro de la escuela, llorando, toda una cosa así, y “bah, ustedes, que vamos a demandar a la escuela” y bueno había padres abogados y todas esas cosas,

“y vos, quién sos, y vos” y empezaban a pedir cosas los padres, pedían hasta listas negras o sea. De qué hacías, quiénes eran los docentes, dónde militaban, una cosa así muy heavy viste...

Esto, puesto en perspectiva, denota una particular lucha por imponer determinados sentidos respecto de lo que definiría una conducta *violenta*, y por lo tanto moralmente reprochable. Dicho en estos términos, una resolución efectiva del conflicto parece derivar directamente de la capacidad y nivel de penetración e imposición de uno u otro sistema de prácticas y representaciones. No obstante, dicha imposición no es total. La *lucha* persiste aún finalizada la toma. Se observan entonces distintas instancias y espacios donde se extiende y dirime luego dicha disputa. Algunas elementos a destacar, legibles a la luz de dicha disputa: 1)el hecho de que el proyecto pedagógico (aquel que propone la formación de alumnos reflexivos, con juicio crítico, participativos, etc.) haya sido puesto en duda en el Colegio y se hable incluso de una necesaria *refundación*; 2)que los padres hayan pedido “listas negras” de los estudiantes y docentes que alentaron la *toma* y hayan sentado las bases para algún sistema de control de asistencias y contenidos impartidos por los docentes (a lo que se suma la intervención de los padres en el control de la cuestión presupuestaria); 3)la designación de nuevos directivos al frente de ambas instituciones –que incluye el previo apartamiento del director del Colegio en lo que se denominó una *intervención sociopedagógica*; 4)que en el Instituto se haya puesto en duda la propia historia de *compromiso y participación* de la institución a la luz de las actuación de los propios docentes y directivos –recordemos nuevamente el caso de la “denuncia de Martínez” –; 5)la realización de recordatorios en ambas instituciones cumplido un año de la toma (recordemos la mencionada oposición por parte de la dirección del Colegio en cuanto a “abrir viejas heridas”); 6)el hecho de que en la contienda electoral siguiente las agrupaciones que estaban a cargo de los respectivos centros de estudiantes no lograron mantener la conducción frente a otros agrupamientos menos implicados en las tomas (en el caso del Colegio gana una agrupación con una propuesta explícitamente *apolítica*, mientras en el Instituto se hizo cargo un grupo heterogéneo de estudiantes desarticulado rápidamente y sin acciones ni propuestas concretas).

4. El uso de la fuerza en los márgenes

Ahora bien, todo lo dicho anteriormente vale para los casos del Colegio y el Instituto. Sin embargo, ¿qué ocurre en el caso del Ipem cuando indagamos acerca de las prácticas y representaciones vinculadas al *uso de la fuerza* en relación directa a la *toma*? Pues bien, al no registrarse un acoplamiento, digamos ideológico, sobre los posicionamientos y las respectivas identidades constituidas *en y alrededor* del espacio escolar tomado, es dable suponer que el panorama cambie considerablemente. La modalidad de protesta denominada *toma* no necesariamente presenta las mismas características en cualquier colegio, ya que es allí donde las formas de politicidad entonces manifestadas introducen una variable insoslayable. Sabemos ya que el *uso de la fuerza* adquiere sentidos muy diferentes e integra códigos morales específicos entre los sectores populares¹⁰⁸. Esto

¹⁰⁸ Míguez y Semán definen los particulares sentidos que adquiere la noción de fuerza entre los sectores populares de la siguiente manera: “No se tiene ‘aguante’ de la misma manera en una hinchada, en un recital, en un piquete o al cometer delitos, pero en todos estos casos la noción de fuerza es una categoría que otorga jerarquía a una potencia que es al mismo tiempo física y moral. [...]La fortaleza, más que tan sólo

se evidencia inmediatamente toda vez que se pregunta a los protagonistas respecto de la observancia de conductas de tipo violentas o que recurren a la fuerza. Según pudimos apreciar a propósito de los casos del Instituto y el Colegio, el hecho de que la noción de *violencia* aparezca toda vez que se quiere calificar moralmente prácticas ajenas (Noel, 2008b: 102), nos da una clave para comprender algunas de las razones por las que este calificativo no aparece entre los testimonios que dan cuenta de la experiencia de la toma en el Ipem. Parece que lo que ocurre allí no es bajo ningún aspecto interpretable como resultado de un modo violento de conducción de las interacciones sociales. Si ya sabíamos desde antes que la *violencia escolar* acarrea como tal un sinnúmero de problemas camino a una definición precisa de los procesos a los que refiere (Noel, 2008: 114), aquí agregamos las dificultades que conlleva construir definiciones amplias de *violencia* (en este caso política) *en el espacio escolar*. Ocurre que el *pánico moral*¹⁰⁹ que se expresaba en los casos analizados anteriormente –vehiculizado por un grupo de padres, docentes y directivos– en torno al *uso de la fuerza* como forma de acción política y reivindicativa, no parece despertar las mismas pasiones en el Ipem. Si bien todos los casos estudiados comparten de algún modo evaluaciones más generales respecto de la “pérdida de autoridad”¹¹⁰ como una posible “causa” de los conflictos entonces originados, las prácticas y representaciones referidas puntualmente a los *usos de la fuerza* introducen diferencias insalvables. Según pudimos registrar, mientras la *violencia* propiamente dicha refiere en el Ipem a prácticas muy diferentes a las observadas durante la *toma* (esto es, *violencia* física interpersonal entre pares y *violencia* en el seno familiar, las cuáles nos alejan rápidamente de nuestro problema central), el *uso de la fuerza* integra claramente un repertorio de acción extendido y ampliamente aceptado¹¹¹. Lejos de

una condición muscular, una capacidad de combate violenta, es una cuestión de actitud vital que tiene diversas modulaciones según el agente sea hombre, mujer, niño, físicamente fuerte o débil, y del sistema de representaciones en el que se inserte. La noción de fuerza emerge, entonces, como un significante cuyo contenido específico depende del contexto en el que se considere [...]. Esta noción está entonces vinculada a un sistema de valores que puede atribuirle a múltiples conductas, pero lo que tiene en común es que suele ser una cualidad que otorga prestigio por canales alternativos a los convencionales a formas de capital (simbólico, físico o cultural) accesibles a los sectores desfavorecidos y no tan presentes en otros sectores sociales” (Míguez y Semán, 2006: 26).

¹⁰⁹ Daniel Míguez hace un importante llamado de atención respecto de aquellos procesos por medio de los cuáles la *violencia escolar* se convierte (o no) en un “problema social”. En este sentido, “que algo se transforme en un problema es el resultado de la compleja amalgama entre lo que ocurre y la manera en que eso que ocurre es percibido por quienes están afectados por ello” (Míguez, 2010b: 2).

¹¹⁰ Esto refiere a nuestro entender al retroceso y pérdida de legitimidad de las tradicionales formas de interacción y regulación de la conflictividad al interior del espacio escolar. Como bien señala Míguez: “la extendida precepción de que la escuela está dando señales de estar en proceso de desintegración, de haber perdido su sujeción sobre las nuevas generaciones y con ello su capacidad de garantizar la transmisión de valores y saber (de que se ven amenazadas las bases del orden social), surge también de que efectivamente parece existir una destitución relativa de las antiguas bases de regulación” (Míguez, 2010b: 9). Es conocida ya aquella hipótesis respecto de las profundas diferencias que expresan los marcos de sociabilidad propios de cada generación. Pues aquellas diferentes experiencias de sociabilidad alientan una definición de las formas de regulación del conflicto –su efectividad y legitimidad lograda– a modo de un continuo condicionado por las variables: mayor/menor proximidad generacional, mayor/menor similitud en lo que respecta a condiciones socioeconómicas, etc.

¹¹¹ Como bien destaca Carina Kaplan, “podría decirse con Tenti Fanfani que la exclusión de ciertos grupos sociales de lugar a un retorno de aquellas coacciones puramente exteriores de modo tal que en la vida

integrar el listado de *conductas moralmente reprochables*, es una alternativa, incluso una necesidad:

ER.: ¿Qué pensás acerca de eso de usar la fuerza? Digo, ¿en lugar de las notas, de mandar reclamos por escrito? porque se habló de por qué eran violentos...

N...(portera): no, no es ser violentos, es una forma de... bueno de presionar para que los escuchen, porque yo hace mucho tiempo que estoy acá y ese pozo que había ahí en el patio, venían, miraban, tapaban y de vuelta aparecía ese pozo. No daban bolilla, “no, está todo bien”. Y un albañil dijo “esto está en el aire”. Y eran todos, se pusieron a ver y eran todos caños del baño de acá de la cocina que van allá a la cámara séptica, rotos. O sea no es cuento. La escuela se estaba partiendo, la escuela se estaba destruyendo poco a poco, nada más que no daban bolilla.

E...(alumna): Para nosotros lo que teníamos, nosotros no nos gustaba eso de las notas y todo eso. Nos parecía una cosa que no tenía, no le dábamos. Y cuando vamos a una marcha, que vamos todos juntos y sabemos el objetivo que tenemos, eso para nosotros tenía más fuerza y con eso nos van a hacer sentir, nos vamos a hacer sentir más y vamos a capaz que llegamos a tener el objetivo que nosotros tenemos, teníamos y tenemos.

El *diálogo* no aparece en ningún momento como una alternativa “correcta”, mucho menos como el contrario absoluto respecto del *uso de la fuerza*. En lugar de ello, prima el consenso referido a lo “inútil” que resulta (y ha resultado) iniciar cualquier reclamo por la vía administrativa ordinaria. Al no existir un contrapeso encarnado por algún *emprendedor moral*¹¹² –recordemos que ni siquiera entre los agentes escolares parece haber habido algún tipo de resistencia frente a la toma–, la disputa entre aquellos que apoyaban la protesta y quienes la resistían se concentra completamente en las primeras horas. Por entonces, reinaba el desconcierto y la falta de información (en ambos lados). Ante la sorpresa de que sus hijos no podían ingresar a la escuela porque la misma estaba *tomada*, algunos padres se acercaron al establecimiento exigiendo explicaciones. Si bien en aquella primera reunión parece haberse vivido momentos muy tensos, al nivel incluso de estar próximos a enfrentarse físicamente, no hemos registrado que ello haya significado algún punto de inflexión en el proceso desde el punto de vista de la ruptura de las relaciones y las redes de sociabilidad previas, como sí ocurrió en los demás casos analizados.

Sin embargo, antes que tratarse de una gran capacidad por construir acuerdos y consensos, el rápido convencimiento y la amplia aceptación observada una vez que los alumnos movilizados

cotidiana de los individuos se imponen los miedos, la inestabilidad, la inseguridad y sólo la fuerza limita la fuerza de los otros” (Kaplan, 2011: 35).

¹¹² Coincidimos con Kaplan (2011) y empeñamos las mismas palabras de Norbert Elías: “Un grupo sólo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso” (Elías, 2003: 224). Restaría discutir cuáles fueron esas posiciones de poder que ocuparon aquellos detractores de la *toma*, en los casos del Colegio y el Instituto. Allí radica la importancia de la disputa permanente por imponerse en la definición de los sentidos que circulan por pasillos y aulas. Quiénes son los *establecidos* y quiénes los *forasteros* es algo que se define y redefine permanentemente, en especial si tenemos en cuenta que se trata de un período de convulsiones y posibles transformaciones.

expusieron los motivos por los que habían decidido emprender aquella medida¹¹³, da cuenta en todo caso de una *moral compartida*. Si consideramos las dificultades registradas respecto del uso de la palabra y el intercambio dialógico –una competencia que los propios estudiantes reconocen no haber tenido al iniciar la toma, y que habrían de desarrollar progresivamente a la par del desenvolvimiento de los hechos¹¹⁴–, como así también el hecho de que la medida haya sido efectivamente sostenida por un pequeño grupo de estudiantes, resulta interesante destacar que no haya habido mayores conflictos dentro de la comunidad escolar durante la toma y más aún finalizada la misma. Tan sólo algunos docentes recriminan la falta de compromiso y la no participación de aquellos alumnos “ejemplares” que, a su criterio, debieron estar presentes allí cuando la comunidad escolar se movilizó por el bien común.

Por otro lado, si bien persisten algunas agresiones que de algún modo gravitan en torno a los tiempos de la *toma*, debemos insistir en que no está claro que la violencia interpersonal (aquella donde ponen el ojo la mayoría de los estudios que tienen por objeto la violencia en el espacio escolar) haya tenido algún tipo de relevancia durante aquel proceso.

ER.: ¿Y cómo fue esa primera noche?

N...(alumno): Bueno, duró mucho el debate, estuvimos como hasta las 11:30 tratando de convencerlos que no, que sí. La primera noche fue terrible. Porque como que todos teníamos miedo que estaba el colegio sólo, como que era una gran responsabilidad en el colegio, no es cierto? Y bueno, nos abrieron un solo curso, y nos pusimos ahí casi, éramos pocos quince, veinte personas, chicos en un curso durmiendo. Creo que esa noche no dormimos nada porque teníamos miedo.

ER.: ¿Miedo a que?

EO.: no, porque este es un barrio... no peligroso pero... como que los otros chicos nos decían “buenos ustedes se quedan, les vamos a mandar a que los roben”.

ER.: Les habían dicho eso

EO.: Sí,

ER.: ¿los amenazaban?

EO.: Claro, entonces ese era el miedo... pero después ya se fue.

E...(alumna): hubo unos chicos que venían, pero por problemas que tenían con los mismos chicos que venían acá. Pero dejamos de que, tratamos de separar las cosas porque, los que estaban acá no se iban a poner a pelear porque estábamos, respetábamos que, estaba..., estábamos en un establecimiento, no se hacían cosas...

ER.: ¿Cómo lo resolvieron a eso...?

EO.: Hablando con los chicos y... después ya quedó todo en claro, fue lo único que pasó.

Estos eventos aislados (a los que se suma una discusión con efectivos de la policía, producto de una alarma activada en la parte trasera del Ipem) denotan cómo se reconfiguran dentro del espacio-tiempo de la toma las propias pautas de interacción. El *miedo* que representa el hacerse responsables de las instalaciones, y por lo tanto estar “indefensos” ante cualquier imprevisto,

¹¹³ Sobre la discusión en torno a las *demandas centrales* esgrimidas por cada grupo de estudiantes véase *Los estudiantes se movilizan -acción colectiva y creación de marcos para la acción-*, página 34.

¹¹⁴ Recordemos aquí el rápido proceso de aprendizaje (destacado incluso por los propios docentes) de las competencias mínimas necesarias para responder entrevistas televisivas o radiales, como así también para participar de las distintas mesas de negociación abiertas por el gobierno provincial. Véase *Por el edificio*, página 46.

desaparece luego en la medida en que los estudiantes que llevaban adelante la protesta pasaron a ocupar un lugar privilegiado dentro de la jerarquía informal¹¹⁵ de la propia comunidad educativa y su entorno inmediato. El reforzamiento de las propias posiciones ocupadas, tan débiles al principio, se traduce en una ganancia creciente en términos de *respeto* por parte de sus compañeros, agentes escolares y padres. La “caza” de recursos (Merklen, 2010) aquí se expresa a modo de laboratorio generador de lógicas de asociación y movilización, el cual, pese a remitir superficialmente a la idea de improvisación y ensayo-error, esconde un complejo de mecanismos y condicionamientos que hicieron posible una *toma* allí donde nadie (incluso el más optimista) lo creyó posible. Aquellos jóvenes parecen haber descubierto formas colectivas de resolución de los propios problemas de la comunidad escolar, abriéndose paso e imponiéndose ante las miradas más pesimistas.

ER.: ¿Qué es ser de zona sur? Algunos me dicen: “por ser de zona sur no nos iban a dar bola”.

N...(alumno): claro, no tengo esa opinión de que por ser zona sur, que no tengan nada. Porque tengo muchos compañeros que piensan “no”, que nos dijeron “no, al pedo lo van a tomar, porque somos de zona sur, somos los quilombos, somos los negros, somos los villeros que no nos van a dar nada”, y yo les dije “podremos ser todo eso pero, también somos parte de la sociedad y si somos, por qué le pueden dar a ellos y a nosotros no, tenemos que ser todos iguales”.

La definición y amplio acuerdo que rodean a una *injusticia* sentida y vivida desde lo colectivo, encarnada finalmente en la lucha por el *reconocimiento*¹¹⁶ –tal como ha ocurrido en el Ipem–, hecha nueva luz sobre la ya naturalizada asociación entre violencia y pobreza. Pues bien, si hemos resistido a los embates deslegitimadores que apuntan a aquellas formas de comunicación (según el argumento de que allí el *diálogo* no es posible, o en todo caso denota acuerdos de “menor calidad”) y de la protesta misma (según reza el argumento de que la *toma* se debió a estudiantes que “no querían tener clases”) que tienen lugar entre los sectores populares, a esta altura estamos

¹¹⁵ Al decir *jerarquía informal* nos referimos a la renegociación de los *papeles* jugados por cada uno de los actores que intervienen en la escena. Si bien no desconocemos las jerarquías que ordenan “normalmente” las interacciones al interior del espacio escolar, como vimos en el *capítulo 2*, durante el espacio-tiempo de la toma dichas reglas fueron modificadas en varios sentidos. El que aquí nos interesa especialmente es aquel que refiere a la cesión de ciertas responsabilidades por parte de los directivos para con un pequeño grupo de estudiantes. El planteo dramático desarrollado por Goffman, nos ayuda a comprender aquí el hecho de que el *papel* desempeñado por algunos actores (en este caso, los estudiantes movilizados) cambie a la par de una “exigencia moral” de valoración y trato por parte de los otros (Goffman, 2006: 24-25). Los nuevos *papeles* asumidos redefinen la disposición de los actores en el espacio social no porque la “jerarquía formal” de la institución haya sido modificada, sino porque el universo en cuestión valora los atributos y características sociales que reclaman poseer determinados actores.

¹¹⁶ Nos remitimos aquí a la observación hecha por Merklen, quién retoma la propuesta de Axel Honneth (1997; 2009) ubicándola en medio de la tensión existente entre la “lucha por el reconocimiento” y la “lucha por la supervivencia”: “(el) trabajo de Honneth reintroduce el debate sobre la posibilidad de una justificación moral de las luchas sociales, posición defendida por el autor. No obstante, pensamos que desde un punto de vista descriptivo se debe dar cuenta de la tensión entre “moral” e “interés” como dos componentes de la acción, antes que renovar esfuerzos teóricos por inclinar la balanza hacia una u otra posición, lo que obliga a ir más allá de las connotaciones prescriptivas de la cuestión” (Merklen, 2010: 105). Esto resulta fundamental en nuestro caso particular ya que nos insta a mantener un vuelo “a ras del suelo”, el cual nos permite siempre tener presente la centralidad de la demanda y el *interés* que ésta despierta dentro del colectivo en tanto elemento diferenciador al interior del *movimiento estudiantil*.

en condiciones de afirmar que allí donde se suponía encontraríamos más violencia y menos conflictividad (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008: 74-75), se observa un terreno fértil para la elaboración de otras formas de resolución de conflictos con un claro protagonismo estudiantil. Si el *uso de la fuerza* efectivamente no será desterrado tan fácilmente de las formas de regulación de las interacciones sociales, los sectores populares tienen mucho que decir al respecto. Es que la *toma* del Ipem representa un grito, un reclamo desbocado, una autoafirmación que reclama visibilidad¹¹⁷, un recordatorio de que ellos están allí y que están dispuestos a usar la *fuerza* –sin mayores fracturas internas– para ser escuchados. Pues el *clima social*¹¹⁸ ha de ser allí muy posiblemente una variable fundamental camino a un estudio comparativo de escuelas de sectores populares, que abarque tanto aquellas que fueron efectivamente *tomadas* como así también esas otras en las que sólo se registraron algunos “intentos”¹¹⁹. Y los agentes escolares cumplen allí un papel fundamental. Esto es obviamente una deuda que nos contentamos en aclarar, mas no será resuelta por razones a la vista.

ER.: ¿Por qué te parece que se tomó esta escuela y no pasó lo mismo con las otras de la zona? ¿Qué tiene de especial ésta?

N...(alumno): no sé, la verdad... porque, no sé. Vinieron otros chicos de la zona ¿no es cierto?, a pedirnos apoyo, que vayamos y les... y fuimos varias veces, pero no nos dejaron entrar los directivos, no nos dejaban entrar y nosotros nos juntamos afuera para hablar y nos llamaron a la policía, que salgamos, que no teníamos que estar. Por eso, y más, que los chicos de los otros cur... de los otros colegios, por miedo debe ser. No sé.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando el *uso de la fuerza* observado en el Ipem inicia su retroceso una vez abierta la ronda de negociación? ¿qué ocurre tras la incorporación sucesiva de otras formas de encausar el reclamo más allá de las formas de acción directa? Pues parece que del contacto con otras experiencias, surge el interés por atender al problema de la organización y representación de los estudiantes. Como una especie de lección que ha dejado la *toma*, una vez finalizada la misma, aparece la “necesidad” de contar en el Ipem con un Centro de Estudiantes. Pero ocurre que cuando ciertas formas de politicidad diferentes se encuentran (o más bien chocan), bajo condiciones de desigualdad, el resultado no es tan incierto como pudiera parecer.

¹¹⁷ Un profesor nos relató un hecho de especial relevancia en este punto. En medio de una reunión con el Director de enseñanza media –quién había accedido a escuchar el reclamo de los estudiantes y acercar una propuesta que destrabara el conflicto–, un estudiante se levantó en silencio y encendió un televisor que había en el aula donde estaban reunidos. Esto exasperó a la comitiva oficial (en especial a la inspectora) que se había ofrecido a escuchar a los estudiantes y rápidamente se ordenó a aquel estudiante que apagara el televisor. Resulta que a esa hora les habían avisado que saldría una nota de la toma en el Ipem por el noticiero de Canal 8 (canal local).

¹¹⁸ En el sentido que lo utilizan Kornblit, Adaszko y Di Leo: “Este concepto hace hincapié en las *percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el contexto o el marco en el cual estas interacciones se dan*” (Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008: 59).

¹¹⁹ Según los datos arrojados por una encuesta exploratoria realizada en el 5to año del Ipem (diciembre de 2011), en una escala de 1 a 7 –donde 1 equivale a *muy mal* y 7 representa *muy bien*–, el 60% de los alumnos respondió 6 y 7 respecto a cómo se sentía en el instituto; el 43,3% respondió 6 y 7 ante la pregunta ¿cómo te sientes en tu clase?; el 66,6% respondió 6 y 7 a la pregunta ¿cómo te sientes con los profesores?; y 66,7% respondió 6 y 7 a ¿cómo te sientes con tus compañeros?. Evidentemente no podemos profundizar esta cuestión pero vale la mención de que en el Ipem reina cuanto menos un buen clima social, lo cual definitivamente influyó positivamente en el proceso de movilización.

ER.: ¿Y para qué es el centro?

EO.: para mí el centro es un... es un lugar donde los alumnos tienen la posibilidad de venir a... ya que por ejemplo le podés decir a la directora que esto ta ta ta, no te gusta, que nos vengan, nos digan a nosotros así por medio de notas y se lo entregamos a la vice, a la dire o a la... al que esté a cargo.

No debería sorprendernos que el Centro de Estudiantes haya perecido tempranamente, siendo tan sólo una expresión de deseo producto del contacto con los procesos que se desarrollaron en otros colegios. Lejos de avanzar hacia la creación de dicho órgano de representación estudiantil – con el apoyo incluso de docentes y directivos–, el Ipem da cuenta de las dificultades de transpolar experiencias muy diferentes. Si la *politicidad* se expresa en el Ipem a la luz del lazo indisoluble que lo vincula al *uso de la fuerza*, como aquella vía que conduce a la obtención de recursos y reconocimiento, se comprende que tenga poco sentido la introducción de formas más *burocráticas* de organización y participación estudiantil. Este último punto resulta de una importancia sustancial ya que nos advierte sobre posibles errores que podemos cometer al abordar las formas de politicidad *propias* de los sectores populares, ya sea reduciendo la cuestión a la existencia o no de un Centro de Estudiantes o al grado de participación de los estudiantes en aquel (Núñez, 2010: 118). Así las cosas, es imposible soslayar el hecho de que nos hemos encontrado con un tipo de experiencia de alta intensidad, que redefine el modo y ámbito de utilización de la fuerza, al tiempo que reduce el conflicto y refuerza los lazos al interior del espacio escolar.

Notas finales

Hacia una sociología del espacio escolar tomado



Humor gráfico por Fournier. *La Voz del Interior*, 26 de febrero de 2013.

Si bien ha pasado ya algún tiempo, resulta complejo aún hoy establecer verdaderas conclusiones al respecto. Un sinnúmero de realidades se vieron modificadas o transformadas durante las protestas de 2010, de eso estamos seguros. Sin embargo, resta por esclarecer algunas cuestiones más generales que den sentido a estos procesos en medio de un contexto más amplio (histórico, político, social y cultural). Aquí apenas hemos intentado interpretar algunas experiencias a pequeña escala. Valiéndonos de casos prototípicos, hemos desgajado algunas cuestiones que nos han parecido en cierto sentido fundamentales a la hora de pensar la escuela en la Argentina contemporánea. Es que pese al carácter extraordinario que denota el hecho de una *toma*, confluyen allí todas y cada una de las variables que otrora, en condiciones “normales”, habríamos analizado pero que por alguna razón devinieron esta vez en resultados para nada esperados. Entonces cabe la pregunta: ¿por qué una sociología del espacio escolar tomado? Pues bien, como hemos intentado demostrarlo aquí, aquel espacio escolar *ocupado* –y en algún sentido *gobernado*– por los estudiantes nos obliga a escaparle por un momento a los estudios sobre educación y pedagogía más tradicionales.

Esto se debe a la insuficiencia que se esconde detrás de cualquier tipo de mirada que se precie de autosuficiente. Si estamos en lo correcto, las *tomas* representan ese sino en el que salen a la luz numerosas cuestiones que hasta allí pasaban desapercibidas, pero que no por ello dejan de tener cierta relevancia a la hora de comprender el funcionamiento y normal desenvolvimiento de la vida escolar. En este sentido el espacio-tiempo de la *toma* representa el corrimiento de los límites de la acción dentro y en torno al espacio escolar. Una comunidad educativa que ha vivido aquel tiempo de convulsiones y duras afrentas definitivamente no es la misma al cabo de dicho proceso. Si algunos cambios estaban ya en ciernes, otros seguramente han nacido en medio de la propia experiencia de una acción contenciosa pocas veces vista y por algunos jamás imaginada.

El modelo que hemos sometido a prueba tiene la virtud de poner en tensión perspectivas que difícilmente habrían sido puestas a la par, de no ser por las características que ofrece el fenómeno en cuestión. Las formas de *politicidad* observadas en medio de aquella acción colectiva encarnada por los estudiantes secundarios, pone a consideración una primera batería de preguntas. No sin grandes diferencias y desigualdades al interior de dicho movimiento, los colegios secundarios de la Ciudad de Córdoba lograron llevar adelante una serie de reclamos en torno a los cuáles fueron construyendo un conjunto de prácticas políticas. Asimismo, aquella disputa con el gobierno provincial de turno, aparece como un núcleo generador de sentidos, con lo cual el terreno de disputa simbólica no pierde pisada alguna. No sin grandes condicionamientos externos, aquella juventud tildada de apática y desorganizada exhibe claramente una intención por incorporarse a la arena pública como interlocutor legítimo. Frente a esto la resistencia de algunos sectores, como hemos visto, se hace sentir de las más diversas maneras. Como quien no quiere perder aquella posición privilegiada que durante tanto tiempo ocupó.

Pensar el proceso de las tomas en su dinámica más general –poniendo a las formas de politicidad y acción colectiva en el centro del debate– ayuda a comprender luego algunas de las razones por las cuales los estudiantes se comprometieron con distintas *causas*, al punto tal en que esto repercutiera directamente en las formas de sociabilidad al interior de las escuelas. Es entonces que se produce un necesario corrimiento del eje de análisis para prestar atención ahora sí a las lógicas de interacción y ordenamiento del espacio escolar. Por supuesto que la Autoridad (tanto pedagógica como escolar) no pudo salir indemne de todo esto. Ocurre que no sólo el espacio escolar fue re-ordenado de manera radical durante las tomas, sino que los contenidos curriculares mismos fueron puestos en discusión a la luz de las propias experiencias de los estudiantes. El conjunto de sentidos y prácticas que rodean a *la toma entendida como un hecho educativo*, aparece como el elemento central que viene a instalar –y blanquear en algunos casos– ciertas discusiones relevantes que conllevan el trastocamiento sustancial de muchas de las pautas de interacción que hasta entonces no habían generado mayores inconvenientes. Aunque está claro que las formas más tradicionales de autoridad no terminan de dar paso completamente a otras nuevas, las *tomas* parecen haber sentado algunos precedentes en lo que refiere a formas alternativas y más flexibles de regulación de esas mismas interacciones. Se observa claramente cómo aquellos agentes del sistema escolar que buscaron echar mano a las viejas prácticas no logran resolver el conflicto y más tarde o más temprano terminan apartándose. En su lugar, aquel otro grupo de docentes que decidiera apoyar la medida opta por participar de aquella experiencia *desde adentro*, lo cual implica la puesta a punto de otras formas de interactuar, y por qué no de construir autoridad. Una visión en parte diferente a aquella que dicta los preceptos básicos de la idea de *minoridad*, comienza a asomarse.

Finalmente, camino a la dilucidación de los sistemas de prácticas y representaciones que se han expresado en los procesos analizados, hemos decidido recuperar algunos sentidos construidos en torno a la idea de *uso de la fuerza*. Como pudimos apreciar, dicho recurso –vinculado en algunos casos a la mera violencia– no representa lo mismo para todos los actores intervinientes. De este modo vimos cómo ambos elementos se inscriben en medio de una tensión y disputa por imponer

ciertas visiones (asentadas en algunos casos en determinadas identidades constitutivas), lo que marca y condiciona gran parte de las distintas vías y estrategias seguidas de encausamiento y resolución del conflicto. Algo nos está diciendo esto acerca del tipo de ciudadanías que se construyen todos los días en los centros educativos, espacios sociales que como vimos están muy lejos de representar verdaderos espacios “pacificados”. Pues si el conflicto aún hoy persiste, como suponemos, se vuelve más necesario seguir de cerca los modos en que se resuelven en lo cotidiano esas tensiones que en algún momento supieron estallar.

Por supuesto que no podemos adelantar demasiado acerca del panorama que sigue a estas líneas. No obstante, esperamos haber contribuido en algún sentido a abrir el debate, esta vez mediando lo que pasa y pasó en las escuelas, pero con la aspiración de que algunas de estas cuestiones sigan el difícil camino que algunas vez emprendieron en dirección a instalarse de una vez por todas en la arena pública. Claro, en lugar de regresar, como si nada, a los pasillos y aulas como muchas otras veces ocurrió. Seguramente de esto se encargarán los propios protagonistas. Y si no es así, alguien seguramente pondrá a rodar una vez más la máquina sociológica.

Bibliografía de referencia

- Alabarces, P. (2004): "Cultura(s) [de las clases] popular(es), una vez más: la leyenda continúa. Nueve proposiciones en torno a lo popular", s/d, [ponencia presentada en VI Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Córdoba, 17 al 19 de octubre de 2002]
- Arendt, H. (2008): *Sobre la violencia*, Alianza, España, 144 pp.
- Auyero, J. (2002): "Los cambios en el repertorio de la protesta social en Argentina", en *Desarrollo Económico*, No. 166.
- (2007): *La zona gris, violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*, Siglo XXI, Bs. As.
- Becker, H. (2009): *Outsiders*, Siglo XXI, Bs. As., 256 pp.
- Benjamin, W. (2001): "Para una crítica de la violencia", en *Iluminaciones*, Coyoacán, México, 137 pp.
- Berger, P. Luckmann, T. (2005): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Bs. As., 240 pp.
- Bianchi, M., Pomes, A. y Velásquez, A. (2008): "Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de la autoridad escolar", en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Paidós, Bs. As., pp. 171-202.
- Bonaldi, P. y Del Cueto, C. (2009): "Fragmentación y violencia en dos barrios de Moreno", en Grimson, A., Ferraudi Curto, C. y Segura, R. (Comps.): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*, Prometeo, Bs. As.
- Bourdieu, P. (2001) *La reproducción*, Popular, Madrid, 251 pp.
- Calhoun, C. (1999): "El problema de la identidad en la acción colectiva", en Auyero, J.: *Caja de herramientas, el lugar de la cultura en la sociología norteamericana*, UNQ, Bs. As., pp. 77-114.
- De Certeau, M. (2009) *La cultura en plural*, Nueva Visión, Bs. As.
- Durkheim, E. (1997): *La educación moral*, Losada, Bs. As., 318 pp.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007): *Más allá de la crisis, visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Santillana, Bs. As.
- Duschatzky, S. (2008): *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Bs. As.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009): *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Bs. As.
- Elías, N. (1993): *El proceso de la civilización, investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, FCE, México, 581 pp.
- (2003): "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros", en *Reis*, Nº 104, pág. 219-255.
- Engels, F. (2003): *Anti-Düring*, en la web: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/anti-duhring/>, Marxists Internet Archive.
- Fanon, F. (1986): *Los condenados de la tierra*, FCE, México, 290 pp.
- Frederic, S. (2004): *Buenos vecinos, malos políticos: moralidad y política en el Gran Buenos Aires*, Prometeo, Bs. As., 284 pp.
- (2009): "Trabajo barrial, reconocimiento y desigualdad en Lomas de Zamora, 1990-2005", en Grimson, A., Ferraudi Curto, C. y Segura, R. (comp.): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*, Prometeo, pp. 249-263.
- Gallo, P. (2008): "De cuando las maestras eran bravas: un apunte sobre la violencia en las escuelas", en Míguez, D. (comp.): *Violencia y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Paidós, Bs. As.

- (2011): *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*, Libros de la Araucaria, Bs. As.
- García Linera, Á. (2009): *La potencia plebeya: acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*, Siglo del Hombre, Bogotá.
- Garriga Zucal, J. y Moreira M. V. (2006): "El aguante: hinchadas de fútbol, entre la pasión y la violencia", en Míguez, D. y Semán, P. (editores): *Entre santos, cumbias y piquetes, las culturas populares en la Argentina reciente*, Biblos, Bs. As.
- Gayol, S. y Kessler, D. (2002): *Violencias, delitos y justicias en Argentina*, Manantial-UNGS, 358 p.
- Goffman, E. (2006): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Bs. As., 280 pp.
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991): *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*, Nueva visión, Bs. As., 221 pp.
- Hebdige, D. (2004): *Subcultura, el significado del estilo*, Paidós, Barcelona, 259 pp.
- Isla, A. (2009): *Los usos políticos de la identidad: criollos, indígenas y Estado*, Araucaria, Bs. As., 296 pp.
- Jenkins, C. (1994): "La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales", en *Zona abierta*, Madrid, N° 69.
- Kaplan, C. (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Miño y Dávila, Bs. As., 349 pp.
- (2011): "Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes", en *Revista Propuesta Educativa*, N°35, Agosto 2011.
- Kessler, G. (2002): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Bs. As., IIPE-UNESCO.
- (2004): *Sociología del delito amateur*, Paidós, Bs. As.
- Kessler, D., Svampa, M y Bombal, I. (2010): *Reconfiguraciones del mundo popular, el Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*, Prometeo, Bs. As., 558 pp.
- Kornblit, A. (2008): *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Biblos, Buenos Aires, 159 pp.
- Kornblit, A., Adaszko, D., y Di Leo, P. (2008): "Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible", en Kornblit: *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Biblos, Buenos Aires, pp. 59-82.
- Kornblit, A., y otros (2008): "Manifestaciones de violencia en la escuela media argentina", en Kornblit: *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Biblos, Buenos Aires, pp. 43-58.
- Lionetti, L. y Varela, P. (2008): "Las instituciones escolares: escenarios de conflictos, crisis de autoridad y transgresión a la norma", en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Paidós, Bs. As., pp. 203-246.
- Martínez, M., Palmieri, G. y Pita, M. (1998): "Detenciones por averiguación de identidad: policías y prácticas rutinizadas", en Izaguirre, I. (coord.): *Violencia social y derechos humanos*, Eudeba, Bs. As.
- Marx, K. (2002): *El capital*, Siglo XXI, México, Tomo I, Vol. III.
- Mc Carthy, J. y Zald, M. (1977): "Resource mobilization and social movements: a partial theory", en *American Journal of Sociology*, vol. 82, Issue 6.
- Melucci, A. (1994): "Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales", en *Zona Abierta*, Madrid, N° 69, pp.: 153-180.
- Merleau Ponty, M. (1956): *Humanismo y terror*, Leviatán, Bs. As., 223 pp.
- Merklen, D. (2005): *Pobres ciudadanos, las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, Gorla, Bs. As., 214 pp.
- (2009): "Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del Gran Buenos Aires hacia fines de los 90", en Svampa, M. (ed.): *Desde Abajo, la transformación de las identidades sociales*, Biblos, Bs. As.

- Míguez, D. (2007): "Reciprocidad y poder en el sistema penal argentino. Del "pitufeo" al motín de Sierra Chica, en Isla, A. (Comp.): *En los márgenes de la ley, inseguridad y violencia en el cono Sur*, Paidós, Bs. As., pp: 23-46.
- (2008): *Delito y cultura: los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*, Biblos, Bs. As., 254 pp.
- (2010): "Algunas precisiones sobre la relación entre pobreza, juventud y violencia: exploraciones etnográficas y estadísticas comparadas", en Saintout, F. (comp.): *Jóvenes argentinos: pensar lo político*, Prometeo, Bs. As., pp. 51-68.
- (2010b): "Las dinámicas de un pánico moral: hechos y percepciones en la construcción de la violencia escolar", en Saintout, F. (dir.): *Revista argentina de estudios de juventud*, La Plata, vol. 1, Nº 2.
- Míguez, D. e Isla, A. (2011): *Entre la inseguridad y el temor, instantáneas de la sociedad actual*, Paidós, Bs. As., 176 pp.
- (2003): "De las Violencias y sus Modos. Introducción", en Míguez, D. e Isla, A.: *Heridas Urbanas, violencia delictiva y transformaciones en los noventa*, De las ciencias, Bs. As., pp: 1-32.
- Míguez, D. y González, Á. (2003): "El Estado como palimpsesto. Control social, anomia y particularismo en el sistema penal de menores de la Provincia de Buenos Aires, una aproximación etnográfica, en Isla, A. y Míguez, D. (coords.): *Heridas Urbanas, violencia delictiva y transformaciones en los noventa*, De las ciencias, Bs. As., pp: 157-208.
- Míguez, D. y Noel, G. (2006): Entre el Pánico Moral y el Suceso Real: La Violencia Escolar en la Argentina Reciente, [Trabajo presentado en el VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social, Salta].
- Míguez, D. y Semán, P. (2008): "Diversidad y recurrencia en las culturas populares actuales", en Míguez, D y Semán, P (editores): *Entre santos, cumbias y piquetes*, Biblos, Bs. As., pp.: 11-32.
- Míguez, D. y Tisnes, A. (2008): "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas, en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Paidós, Bs. As., pp. 33-72.
- Natalucci, A. y Pérez, G. (2008): "Estudios sobre movilización y acción colectiva: interés, identidad y sujetos políticos en las nuevas formas de conflictividad social", en *La comunicación como riesgo: sujetos, movimientos y memorias. Relatos del pasado y modos de confrontación contemporáneos*, Al Margen, La Plata, pp. 81-102.
- Noel, G. (2008a): "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares", en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Paidós, Bs. As., pp. 113-145.
- (2008b): "Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares", *Revista Propuesta Educativa*, Nº 30, noviembre 2008, pp. 101-108
- (2009): *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*, Unsam edita, San Martín, 236 pp.
- Núñez, P. (2010): "Política y poder en la Escuela Media: disputas en torno a la `participación juvenil'", en Saintout, F. (comp.): *Jóvenes argentinos: pensar lo político*, Prometeo, Bs. As., pp: 113-146.
- (2010b): "Política y poder en la Escuela Media. La socialización política en el espacio escolar", en *Revista Propuesta Educativa*, Nº34, Noviembre 2010.
- Offe, C. (1988): *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Sistema, Madrid.
- Olson, M. (1992): *La lógica de la acción colectiva*, Limusa, México, 199 pp.

- Orce, V. (2009): "Nuevas configuraciones socio-familiares y escuela. Consideraciones a partir de un trabajo de investigación", en Kaplan, C. y Orce, V. (Coords.): *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador, los usos de Norbert Elías*, Noveduc, Bs. As., pp: 129-136.
- Pita, M.(2004): "Violencia policial y demandas de justicia: acerca de las formas de intervención de los familiares de víctimas en el espacio público", en Tiscornia, S. (comp.): *Burocracias y violencia. Estudios de antropología jurídica*, Bs. As., Antropofagia.
- Pizzorno, A. (1994): "Identidad y interés", en *Zona Abierta*, Madrid, N° 69, pp.: 135-152.
- Poupeau, Franck (2007): *Dominación y movilizaciones, estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*, Ferreyra editor, Córdoba, 222 pp.
- Previtali, M. (2008): "Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba", en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Paidós, Bs. As., pp. 147-170.
- Puex, N. (2003): "Las formas de la violencia en tiempos de crisis: una villa miseria del Conurbano Bonaerense", en Míguez, D. e Isla, A. (Coords.): *Heridas Urbanas, violencia delictiva y transformaciones en los noventa*, pp. 35-70.
- Reguillo Cruz, R. (2007): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Cartagena, 182 pp.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (1973): *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, Bs. As., 315 pp.
- Steinberg, M. (1999): "El rugir de la multitud: repertorios discursivos y repertorios de acción colectiva de los hiladores de seda de Spitalfields, en el Londres del siglo XIX", en Auyero, J.: *Caja de herramientas, el lugar de la cultura en la sociología norteamericana*, UNQ, Bs. As., pp. 199-236.
- Svampa, M. (2005): *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Taurus, Bs. As., 352 pp.
- Tarrow, S. (1997): *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Alianza, Madrid, 369 pp.
- Tenti Fanfani, E. (2009): *Sociología de la educación: carpeta de trabajo*, UNQ, Bernal, 164 pp.
- Thompson, E. P. (XX): *Los orígenes de la Ley Negra: un episodio de la historia criminal inglesa*, Siglo XXI, Bs. As., 2010, 416 pp.
- Tilly, C. (2000): "Acción colectiva", en *Apuntes de Investigación del CECyP*, pp. 9-32.
- Touraine, A. (1987): *El regreso del actor*, Eudeba, Bs. As.
- Wacquant, L. (2006): *Entre las cuerdas, cuadernos de un aprendiz de boxeador*, siglo XXI, Bs. As., 256 pp.
- (2010): *Parias urbanos*, Manantial, Bs. As., 204 pp.
- (2007): *Los condenados de la ciudad, gueto, periferias, y Estado*, Siglo XXI, Bs. As., 376 pp.
- Weber, M. (2012): *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, México, 1237 pp.
- (2002): *El político y el científico*, AC editores, Bs. As.
- Wieviorka, M. (2006): "Violencia hoje", en *Ciência e saúde coletiva*, Vol. 11.
- (1991): *El terrorismo, la violencia política en el mundo*, Plaza & Janes, Barcelona, 523 pp.