

e-Book

Tesis de Posgrado.
Ciencias Antropológicas

COPIAR, DISCUTIR Y PROTESTAR

Una antropología de la formación ciudadana en
escuelas secundarias (Córdoba, Argentina)

Autor
Andrés E. Hernández

Ciudadanía
y
Política



Secretaría de
Posgrado

Secretaría de
Investigación,
Ciencia y Técnica

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades / UNC



UNC
Universidad
Nacional
de Córdoba

La educación ciudadana ha sido un tema persistente entre los debates acerca del papel que asume la escuela, en medio del universo de instituciones que configuran las tramas sociales. Las distintas variantes observadas y pensadas en clave de concepciones o paradigmas, unos más tradicionales y otros más contemporáneos, han dado lugar a distintas clases de análisis. En ellos se puede apreciar cómo se entrecruzan permanentemente cuestiones legales, normativas, curriculares y socioeconómicas para definir procesos históricos de mediana o larga duración. En medio de esta polifonía han aflorado nuevas perspectivas que pretenden dar cuenta de las heterogeneidades y las desigualdades que caracterizan a las experiencias escolares contemporáneas. Allí resuena un nuevo eco del desafío por desplegar modos más complejos de captar los sentidos y las prácticas que están en juego en escenarios cotidianos, aunque sin desatender las a veces invisibles presencias de otros procesos más amplios en los que resuena la noción de totalidad.

A partir del trabajo etnográfico realizado en tres escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, aquí se propone una aproximación a las distintas experiencias que configuran modos diversos y desiguales de formación ciudadana, pensada en clave de estructuras, relaciones y procesos. Esto implica dar cuerpo a una antropología de lo político en movimiento, siguiendo los rastros de las experiencias de lxs propixs protagonistas. Descentrar el aula constituye en este sentido una de las condiciones que hacen posible reconstruir esa dinámica procesual. Luego, en sentido inverso, serán las propias variantes observadas respecto de la configuración de modos distintos de llegar y habitar los escenarios escolares, las que nos permitirán identificar las experiencias y tramas en medio de las cuales cristaliza lo político. Este doble movimiento se presenta como una de las tantas intersecciones a partir de la cuales se exploran, ensayan e interpretan formas específicas y situadas de reflexividad, con la mirada y el interés siempre puesto en comprender las experiencias de ciudadanía y participación política de las y los jóvenes.



Andrés E. Hernández

Es Licenciado en Sociología, por la Universidad Nacional de Villa María, y Doctor en Ciencias Antropológicas, por la Universidad Nacional de Córdoba. Ha sido docente de la Universidad Nacional de Villa María y de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego AIAS. Obtuvo las becas de Estímulo a la Vocaciones Científicas (Consejo Interuniversitario Nacional, CIN) y Doctoral (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET).

Actualmente es becario postdoctoral de CONICET (2020-2022), desarrollando sus actividades de investigación en el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (UNVM). Su actual línea de investigación está vinculada a las formas de participación juvenil y construcción de ciudadanías digitales, con especial énfasis en las experiencias y procesos educativos del nivel medio. Además, es Director del proyecto de investigación “Expectativas y redes de sociabilidad juvenil: un estudio acerca de las experiencias y sentidos de ser joven en Villa María (2020-2021)”, radicado en la UNVM, integrando además los proyectos “Ciudadanías juveniles, política y curriculum: participación y política en estudiantes secundarios de escuelas de gestión privada” (PICT, 2019-2021) y “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles” (UNC, 2018-2021), radicado en la FFYH-UNC.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DECANA

Lic. Flavia Dezzutto

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Dra. Carolina Álvarez Ávila

SECRETARIO DE POSGRADO

Dr. Sebastián Muñoz

SUBSECRETARIA DE POSGRADO

Dra. Laura Freyre

Copiar, discutir y protestar

Una antropología de la formación ciudadana en
escuelas secundarias (Córdoba, Argentina)

Andrés E. Hernández

Hernández, Andrés

Copiar, discutir y protestar: una antropología de la formación ciudadana en escuelas secundarias: Córdoba, Argentina / Andrés Hernández. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Delegación Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1627-6

1. Centros de Enseñanza. 2. Antropología de la Educación. 3. Escuelas. I. Título.

CDD 306.432

Diseño de portada: Manuel Coll | Área de Comunicación institucional FFyH UNC

Gestión editorial: Noelia García | Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH UNC



Copiar, discutir y protestar: una antropología de la formación ciudadana en escuelas secundarias: Córdoba, Argentina por Hernández, Andrés se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

Índice

Agradecimientos	6
Introducción	10
La mirada	10
El enfoque	13
El trabajo de campo	16
Estructura del informe	18
Capítulo 1	21
De la antropología de la política a la antropología de la ciudadanía	21
Las dos entradas y las dos preguntas	22
Antropología política: una definición mínima	25
La etnografía «contra» y «acerca» del Estado	28
Lo político en movimiento	31
De la calle a la escuela	35
Situaciones y tensiones: lo que está en juego	37
Ciudadanías y ciudadanos	38
La escuela como arena y la formación ciudadana como juego	45
Capítulo 2	56
(En y desde) Las leyes: ciudadanía, democracia y participación	56
Introducción	57
Democracia y participación: la experiencia del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)	62
Un ciudadano para la joven democracia argentina	65
Democracia y descentralización	69

Gobierno de la educación y participación: tensiones y debates en torno a la Ley de Educación Provincial N° 8113	73
El gobierno de los sentidos de la educación: entre la centralización y desconcentración	75
Estado, Iglesia y órganos colegiados.....	80
Evaluación, calidad y gestión: ajustes y redireccionamientos a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación	85
Evaluación y calidad. De un modelo participativo a un modelo de expertos.....	85
Descentralización y división del trabajo educativo	91
La administración de la participación	94
Igualdad, conocimiento y ciudadanía democrática: la Ley de Educación Nacional	102
Financiamiento educativo, desigualdades y aprendizajes	104
Debate, democracia y ciudadanía.....	106
Diferencias, acuerdos, consensos	110
Una ley para los próximos 20 años: el problema de la participación.....	120
El nuevo viejo escenario	121
Las tomas y las audiencias	124
La Ley de los gallos y la medianoche	135
Conclusiones.....	142
Capítulo 3	149
(En y desde) El Instituto	149
Presentación y contextualización del caso	150
Presentación y caracterización de los grupos	155
Elegir, asistir y permanecer en el Instituto	155
La disposición de los cuerpos y la representación simbólica del grupo en el aula	165
La clase de Ciudadanía.....	174

El umbral de la clase	174
El soporte como transición.....	178
La discusión como nudo central: la inversión de experiencia escolar y política	181
La discusión en las carpetas, ¿y la discusión?	185
Viajar a través de la Mari y el Che	188
De la discusión a la acción: la génesis de la protesta.....	195
Primer acto: una «sentada»	202
La negociación: crónicas de un acuerdo	206
Sobre el “estado de los baños”: las diferencias en cuestión	209
Segundo acto: otra «sentada»	212
El uso del tiempo y el espacio durante una «sentada»	218
Entre la ampliación de la protesta y el regreso al aula	220
La protesta como experiencia educativa y como marca de identidad.....	227
Conclusiones	235
Capítulo 4	239
(En y desde) La Escuela	239
Presentación y contextualización del caso	240
Presentación y caracterización de los grupos	244
Elegir, asistir y permanecer: el centro, la familia y la suerte	244
La disposición de los cuerpos y la representación simbólica del grupo en el aula	251
La clase de Ciudadanía.....	257
El umbral de la clase	258
El soporte como resguardo.....	259
Copiar: entre la pizarra, la carpeta y más allá.....	260
No hacer nada, no aprender, ni saber nada	273
La (no) discusión y la discusión perdida	279

El Centro de Estudiantes y la clase de Ciudadanía	285
Conclusiones	292
Capítulo 5	296
(En y desde) El Colegio	296
Presentación y contextualización del caso	297
Presentación y caracterización de los grupos	303
Elegir, asistir y permanecer en el Colegio	303
La disposición de los cuerpos y la representación simbólica del grupo en el aula	312
La clase de Ciudadanía	322
El umbral de la clase	322
El saludo, la pregunta y la caja de Pandora:	326
El soporte como transición: Los textos y el trabajo	331
La discusión que sigue a la lectura	334
La discusión que sigue a la experiencia	340
La discusión que sigue a la discusión	344
La discusión que precede a la experiencia	347
Una “clase pública” y la lucha de generaciones	352
El debate, el microondas y la chica que soñaba con armar un Centro de Estudiantes	358
Conclusiones	377
Reflexiones finales: una antropología de la ciudadanía en movimiento	380
Lecturas e interpretaciones en movimiento	380
Ciudadanías legisladas y ciudadanías escolarizadas	381
Desplazamientos y modos de habitar	384
Ocupar el aula, habitar la clase	385
Una antropología de la ciudadanía en la escuela	389
Bibliografía	391

Documentos consultados	399
Anexos	401
Reformas educativas: Cronología comparada. Elaboración propia.....	402
Programas de la asignatura Ciudadanía y Política.....	403
Programa de la asignatura Ciudadanía y Política, IPEM 67 Allende	403
Programa de la asignatura Ciudadanía y Política, Escuela Superior de Comercio Guillermo Bustos.....	406
Programa de la asignatura Ciudadanía y Política, Colegio Concepción de María	408

Agradecimientos

El trabajo que está detrás de estas páginas habría sido imposible sin la participación de los casi doscientos estudiantes, docentes y directivos que me permitieron acompañarlos durante todo un año, invitándome a sus clases, reuniones, talleres y protestas. La deuda que siento hacia ellos y ellas me pesa de un modo que no imaginaba entonces. Aún recuerdo las expresiones de un grupo de estudiantes que me compartieron la ilusión que les generaba que alguien estuviera escribiendo sobre ellos, sobre sus experiencias y lo que tenían para decir. En una de esas clases, “Timmy” –un estudiante de 6° año– se acercó y me entregó un pequeño trozo de papel en el que estaba anotado su nombre. Es que al espiar mis notas había notado que no lo escribía correctamente. Va mi agradecimiento hacia él y sus compañeros y compañeras, y también un pedido de disculpas ya que aquí se cuentan sus historias, pero no sus verdaderos nombres. Esa fue una de las condiciones que acordamos desde el primer día. También quiero agradecer especialmente a Daniel Míguez, intelectual e investigador brillante que me deslumbró con sus trabajos desde las primeras líneas que leí. Me resulta imposible estar a la altura de su generosidad y apoyo permanente desde mis primeros pasos como investigador. Espero encontrar algún día la forma de reciprocitar aquel invaluable gesto que sostuvo desde el día en que me acerqué a él por primera vez.

Quiero agradecer además al Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCs), unidad ejecutora de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por permitirme continuar con mi formación de Posgrado y hacer posible esta investigación. Es indudable que el fortalecimiento de los organismos e instituciones públicas vinculadas a la investigación científica, representan el terreno de mayor libertad y compromiso social para los y las investigadores/as en formación. Claro que las instituciones no serían nada si no fuera por las personas que las habitan. Quiero agradecer en ese sentido a Lorena La Macchia, personal de apoyo del IGEHCs, a Paola Gallo, Marina Tomasini y Guido García Bastán con quienes compartí equipo y algunas publicaciones. Deseo hacer una mención especial también para la Universidad Nacional de Tierra del Fuego,

Antártida e Islas del Atlántico Sur que me dio asilo como docente-investigador y me protegió de los fríos vientos del Sur, mientras escribía parte de esta tesis. De La Isla, quiero agradecer especialmente a Bruno Colombari –con quien empezamos una línea conjunta de investigación en el campo de las juventudes–, a María José Méndez y Javier Schargorodsky –compañerxs de equipo, también–, a Nadia Finck, Julio Risso, Franco Zacobich, Gabriela Fenández, Mariano Melotto, Eliana Debia y Cecilia Gerrard.

No puedo dejar de agradecer a Natalia Bermúdez, Pedro Núñez y Guadalupe Molina, quienes formaron parte del tribunal de esta tesis y me acompañaron en el tramo final de alumbramiento con tamaños comentarios y valoraciones. Agradezco también a los y las docentes del Doctorado en Ciencias Antropológicas y de la Maestría en Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba; a la Universidad Nacional de San Martín, cuya escuela doctoral de verano me permitió realizar algunos cursos; a María Franci Álvarez, Susana Roitman y Mariana Carbajo de la Universidad Nacional de Villa María; y al equipo del programa de investigación “Estudios socioantropológicos en instituciones educativas” del Centro de Estudios Avanzados de la UNC, dirigido por Silvia Servetto. No puedo dejar pasar la oportunidad de agradecer también a Lisa Daveloza, editora y correctora de este trabajo, además de colega.

A mis compañeros de la sede de Pilar de la UNVM, extraña y preciosa experiencia de formación Universitaria, con quienes aprendimos a pensar, discutir, escribir e intervenir con pasión, en un mundo lleno de fuerzas vivas que nunca se dejan comprender del todo.

A mis viejos, Ana y Juan, quienes me enseñaron a sentipensar. Si no fuera por ellos no estaría acá ni en ningún lado. A Diana y Malena por completar ese amor de familia que le da sentido a nuestro pequeño mundo.

A Flor Maggi, compañera de profesión y de vida. Gracias por ese caminar y ese habitar juntas, y por aguantarme en cada momento, los más difíciles y también los más felices.

Córdoba-Río Grande-Alta Gracia, junio de 2021.

Cuando Halimink terminó su impresionante disertación, me ordenó que me retirara al *Hain* con mis mentores. Éstos me guiaron con el mayor cuidado, como si obstáculos invisibles obstruyeran mi camino, no sólo al acercarnos al *Hain*, sino también cuando estuvimos dentro de esa espaciosa choza.

Había un fuego encendido en el centro de la misma. A lo largo de las paredes unos pesados postes servían de soportes. Uno de ellos, que quedaba en mitad del recinto, estaba ennegrecido por el fuego. Aneki me invitó a que me sentara cerca de ese poste. Evidentemente, ese asiento había sido elegido de antemano y era el que me tenían destinado para todas las reuniones de la Logia.

[...]

Recuerdo a un conferenciante que anunciaba con solemnidad a su auditorio:

-Green en un dios llamado Klokten.

Imaginad a alguien que, hablando sobre la Marina, dijera:

-Green en un dios llamado Guardamarina.

E. Lucas Bridges, *El último confín de la tierra*.

Introducción

La mirada

Según un antiguo y conocido proverbio chino “cuando el sabio señala la luna, el necio mira el dedo”. Si esta tesis pudiera ser reducida a su mínima expresión, creo que un buen punto de partida podría resultar de aquella elocuente interacción. Me resulta inevitable pensar en una gran variedad de escenas en las que el antropólogo, como buen necio, se tomaría más que un momento para observar detenidamente aquel dedo, y sobre todo al (que se reconoce) sabio. Esto me lleva a pensar que de algún modo esta es una tesis sobre el dedo índice del Estado. Aquel que habitualmente utiliza para señalar en qué dirección debemos ir y, por lo tanto, qué camino debemos evitar. Es el mismo dedo que acompaña, a modo de lenguaje gestual, aquellas expresiones del tipo “usted debe hacer esto...” –moviéndose de arriba hacia abajo– o “usted no debe hacer eso...” –moviéndose de derecha a izquierda–. Seguramente usted estará preguntándose en este momento, si me permite la ironía, ¿pero de qué dedo estamos hablando? ¿De qué mano? Pues si se tratara del brazo derecho, como solía decir Bourdieu, entonces se espera que entren en escena las fuerzas represivas. Si, en cambio, se trata del brazo y la mano izquierda, entonces la escuela podría asomar como el rostro afable de quien sugiere, aconseja y acompaña. Es probable, y sin dudas razonable, que usted esté pensando al mismo tiempo en el sinnúmero de problemas que conlleva pensar en la corporalidad del Estado, a través de sus... ¿brazos? ¿Dedos? Déjeme decirle que hay quienes han llegado a pensar hasta en los ¡¿tentáculos?! del Estado.

Hace ya algún tiempo que desde las ciencias sociales se ha referido a la democracia moderna como una forma contingente de institucionalización del conflicto. Esto ha sentado las bases para un tipo de ordenamiento social que, a partir de la desincorporación del poder, renuncia a la transparencia (Plot, 2008; Lefort, 2011). Aquí no sostendré el argumento contrario. Sin embargo, desde el punto de vista antropológico, hay determinadas categorías nativas que orientan marcos de sentidos y prácticas que subvierten permanentemente aquellas abstracciones que resultan tan propias de la teoría política. Aun contra toda visión monolítica y homogénea del

Estado, pensando por ejemplo en los esfuerzos por construir una mirada que se enfoque en el campo de lo estatal como una construcción analítica que permite eludir el efecto de desvanecimiento que conlleva la ampliación de sus límites (Muzzopappa & Villalta, 2011). Esto no excluye, sin embargo, que los profesores de las escuelas secundarias en las que se centra esta etnografía, López, Mari y Rocco, encarnen en cierto modo una *formación ciudadana* específica desde el punto de vista de los estudiantes. De este modo, el Estado aparece como una forma viva que se expresa en el entramado cotidiano de aquellas prácticas y representaciones sociales que docentes y estudiantes habitualmente ponen en juego.

El presente trabajo se propone analizar justamente esas prácticas y representaciones vinculadas a la *formación ciudadana* que tienen lugar en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba (Argentina). Es decir que analizaremos el conjunto de normas, saberes y dinámicas de interacción escolares en el marco de las cuales se desarrollan y configuran formas específicas de concebir, gestar y ejercer derechos cívicos.

Esta no es una investigación abocada específicamente a la cuestión de la *educación ciudadana*, aunque pueda ser leída en esa clave. Considero necesario hacer esta aclaración por dos motivos. Por un lado, no se profundizará acerca del vínculo docente-estudiante en tanto vínculo pedagógico, ni mucho menos nos adentraremos en las discusiones acerca de las didácticas involucradas en los procesos observados. En segundo lugar, aunque no menos importante, este trabajo no constituye bajo ningún aspecto una evaluación o diagnóstico acerca de la tarea u oficio docente; y mucho menos busca esclarecer algún aspecto de las condiciones de aprendizaje de los jóvenes. Hago especial hincapié en esto porque fue una de las condiciones acordadas de antemano con quienes me abrieron la puerta, permitiéndome participar, observar y registrar sus prácticas y relaciones de interacción cotidianas.

En cambio, el campo en el que sí se inscribe la presente investigación, tiene directa vinculación con una antropología que se enfoca en aquellos aspectos la vida social y política, que interpelan a los actores como *ciudadanos*. Es por ello que he optado por la noción de *formación ciudadana*, para hacer lugar a la especificidad de un conjunto relativamente integrado de estructuras, relaciones y procesos que pueden

ser analizados según aquellas tensiones y conflictos a través de los cuales se dirime la pertenencia (o no) respecto de un colectivo determinado. Esta membresía, a su vez, se corresponde con una aspiración que responde al llamado de un *universal excluyente*, en la medida en que este ofrece derechos e impone obligaciones para todos aquellos que quieran participar de una comunidad política (y no en otra). Eso involucra de algún modo determinados mecanismos a través de los cuales las asimetrías que están en juego se desdibujan a través de la legitimidad que acompaña aquellos modos de definición de la pertenencia, la diferenciación y la exclusión.

Al llegar a este punto, me veo obligado a recordar la importancia de dirigir la mirada en dirección a esas esferas, espacios, campos y lugares que los *ciudadanos* finalmente habitan. Pues es allí, en esos modos de *habitar* donde se hacen visibles determinadas estructuras, relaciones y procesos de formación de una ciudadanía históricamente determinada y por ello contingente. Es allí donde asoma la escuela como un lugar sumamente significativo. En este sentido, cabe reconocer que serán las experiencias escolares (y no las educativas) las que nos guiarán en el camino de indagación acerca de los modos en que se configuran las distintas formas que asume la *ciudadanía* en la escuela secundaria argentina contemporánea.

Con la mirada puesta allí es que se ha definido un modo de andar y caminar particular. La búsqueda por identificar las estructuras, relaciones y procesos me llevó a desarrollar una antropología de la formación ciudadana en permanente movimiento, no a aplicarla, reproducirla ni copiarla. Así, es que pude llegar a comprender que lo que ocurre en y desde los marcos normativos, y aquello que ocurre en y desde las escuelas, se vinculan de modo tal que se excluye cualquier tipo de continuidad. Pues uno de los problemas que surge del hecho de que esa relación no pueda ser pensada en términos de una virtual correspondencia, es que por momentos todo parece funcionar como si así fuera. Que recurramos a la cuestión de la ciudadanía y la participación, elementos que constituyen en sí mismos variantes de las tensiones y conflictos que caracterizan a la vida social y política, no hace más que profundizar esta paradoja. Así, la articulación posible –que en ocasiones se manifiesta como una acusación cruzada– entre las acciones que los legisladores llevan adelante, y lo que docentes y estudiantes hacen cotidianamente

en las aulas, persiste como interrogante. Es que sin dudas sus experiencias parecen estar profundamente atravesadas, aunque no sepamos cómo.

Para comenzar a caminar esta clase de preguntas es que me incliné a pensar en una serie de conceptos e imágenes sensibilizadoras, que me permitieran reconstruir la relación de esas dos esferas de la vida social que suponemos se cruzan, y que pareciera que jamás llegan a tocarse. La estrategia de indagación estuvo guiada según la convicción de que si es posible desarrollar algún tipo de respuesta, solamente es posible por medio de una profundización sostenida y consistente, que permita acceder a las prácticas y sentidos que tienen lugar en cada ámbito de la vida social y política. En ese plano es que se ubicó una definición de ciudadanía en clave de arenas, que luego trasmutó en escenarios y tableros, para hacer lugar a otras lógicas posibles de encuentro, interacción, acuerdos y disputas. En esta clave debe ser pensado también el hecho de que el camino que aquí se emprende incluye pasar por distintas escuelas. Sin dudas hay algunos pasajes que ofrecen contrapuntos, pero considero que estos deben ser pensados como marcadores que recuerden que a la distancia también existe una relación. No es el verdadero espíritu de este trabajo “comparar” todos o algún elemento en particular. Es la relación posible entre esos escenarios diversos (y desiguales) lo que importa. La estrategia ha sido siempre la de seguir las huellas de aquellos elementos que resultaban significativos en sus propios contextos. Si es posible tejer linealidades, continuidades, intermitencias y contrastes a partir de ellos, esa es una apuesta extra del orden de la interpretación.

El enfoque

En lo que respecta al camino elegido –léase método, enfoque o perspectiva–, aquí seguiremos la senda de la etnografía. Así como esta investigación nació del interés por interpretar y reconstruir la compleja trama de sentidos y prácticas que están involucradas en las experiencias escolares cotidianas, más temprano que tarde, asomó aquella perspectiva como una de las principales virtudes del enfoque socioantropológico. En primer lugar, resulta necesario destacar la centralidad que aquí se ha dado al punto de vista del actor. Con esto me refiero no solo al hecho de que he procurado hacer foco en que son los propios jóvenes los únicos que pueden

dar cuenta de aquello que piensan, sienten, dicen y hacen (Guber, 2005), sino además que esa es la mejor forma de trabajar contras nuestras interpretaciones etnocéntricas y nuestras sobreinterpretaciones (Lahire, 2006). El hecho de que me haya visto involucrado en una relación activa con estudiantes y docentes ha significado, por otra parte, que mi *caminar* se tornara en un *regresar* y en un nuevo *habitar* la escuela secundaria. El ejercicio de reflexividad permanente al que me ha llevado en lo personal esta investigación resulta mayúsculo, habida cuenta de que en algunas ocasiones el trabajo de campo me llevó a correr de una escuela a otra, entrar y salir de cursos y reuniones, y alternar entre el rol y la profesión de investigador y docente. Con el correr del tiempo, mi lugar de policía, de periodista, de “Jesús”¹ y de amigo de un hermano, se fue redefiniendo constantemente, lo que permitió reconstruir un vínculo distinto que aún no termino de fijar ni reconocer del todo. Pues eso implica también el ejercicio de la reflexividad constante, en la medida en que se trata de un proceso que jamás termina.

Por otra parte, debo reconocer como marca del enfoque antropológico que pude construir a lo largo de mi investigación, la importancia y la especificidad de cada uno de los caminos emprendidos con el objeto de acceder a situaciones sociales cotidianas. Este tipo de aproximación y vinculación con una unidad sociocultural particular (la escuela, el aula, la clase, el grupo de amigos, etc.) me ha permitido «documentar lo no documentado» (Rockwell, 2009) de un modo que a veces se tornó inmanejable. Me refiero especialmente al hecho de encontrarme con problemáticas que todavía permanecen invisibilizadas en un mundo de adultos y por adultos que dan cuenta que aún falta mucho camino por recorrer. Pues sin dudas hay aspectos de la vida escolar que permanecen en penumbras debido a que no existen condiciones de escucha que tornen audibles esas miradas y esas experiencias. Reconstruir aquellas dinámicas y aquellos sentidos, en el marco de la compleja trama de relaciones sociales que se tejen en la escuela, es sin dudas solo el comienzo de un trabajo inmenso y una responsabilidad aún mayor.

En medio de la perspectiva etnográfica asumida en este trabajo, hay dos características que se destacan como particularidades. Por un lado, el hecho de haber optado por trabajar una primera dimensión normativa vinculada a la formación

¹ En uno de los grupos de estudiantes a los que acompañé durante la cursada de su último año de la escuela secundaria se referían a mí como Jesús, debido a un supuesto parecido físico.

ciudadana, siguiendo los rastros de los debates legislativos que acompañaron la sanción (o no) de las leyes de Educación a nivel nacional y provincial desde 1983 hasta la actualidad. Si bien trabajar con documentos sin dudas forma parte de la variedad de técnicas que pueden ser desplegadas a la largo del desarrollo de un trabajo de campo de tipo etnográfico, el haber reconstruido los debates en las cámaras de diputados y senadores fundamentalmente a través de los registros taquigráficos resulta en una estrategia que conlleva ciertos riesgos. Esto tiene directa vinculación con lo primero que destacamos a propósito del esfuerzo por reconocer la perspectiva del actor. Pues esto ha involucrado un trabajo de reflexividad extra, con el objeto de triangular a través de otros documentos e investigaciones que me permitan caminar por donde el suelo parecía firme, sin arriesgar sobreinterpretaciones, producto de exceso de un presente que antepone múltiples mediaciones que es preciso objetivar.

La segunda característica que salta a la vista en medio del enfoque aquí asumido y construido, se asocia al hecho de que se trata de un estudio en casos (Geertz, 2003, pág. 33). Así como me propuse tomar contacto y vincularme con aquellos actores que tenían algo para decir sobre sus propias experiencias, de modo que resultara posible acceder a situaciones sociales específicas, cada escuela resultó en un camino análogo. Así, la riqueza y la diversidad de experiencias se volvió no solo en un nivel microscópico, sino también en un nivel “mesoscópico” de la etnografía. Esto resultó en una estrategia específicamente dirigida a garantizar aquella mirada atenta y sensible a lo social, que nos permita acceder a experiencias e historias personales, familiares y escolares, en función de sus dinámicas y significaciones propias, pero siempre con la resonancia de fondo de que esa diversidad estaba dada también a otra escala. Y allí cabe introducir una cuestión algo espinosa, pero que considero al mismo tiempo una fortaleza de esta investigación. Con ello me refiero al carácter comparativo que presenta la elección de los casos. Sin ningún ánimo de representatividad, claro, la significación de las escuelas elegidas fue construida a partir de un largo proceso de identificación de la especificidad. Una de las cuestiones que consideré especialmente fue el hecho de que las escuelas dieran cuenta de una de las tensiones que perseguí desde el inicio de mi investigación en 2010. Me refiero con ello al hecho de que todos los casos elegidos refieren a escuelas que cuentan en su historia reciente el haber transitado una o varias «tomas». Ese momento

liminal que está de fondo fue apenas una invitación a pensar similitudes y aires de familia que me permitieran luego profundizar diferencias, y también desigualdades. Si bien cada caso será presentado en profundidad a su tiempo, considero vital dejar asentada aquí la invitación a seguir ejercitando y profundizando el quehacer etnográfico de modo que pueda hacerse lugar a las múltiples maneras en que se manifiestan los contrastes, las diferencias, los contraluces y las desigualdades en medio de la completa trama que constituyen las experiencias de la vida cotidiana.

El trabajo de campo

En lo que respecta al trabajo de campo, esta investigación debe sus inicios a mi aproximación a las protestas que tuvieron lugar durante los meses de septiembre y octubre de 2010 en la ciudad de Córdoba. Además de las observaciones que realicé en marchas, cortes de calle, tomas y asambleas, que tuvieron como foco el reclamo por mejoras edilicias y la sanción de una nueva Ley de Educación provincial. En aquel entonces inicié mis contactos con tres escuelas secundarias en las que realicé entrevistas en 2011. Si destaco aquel como el inicio del trabajo de campo que hizo posible esta investigación, es porque desde entonces mantuve contacto con dos de las tres escuelas que constituyen los casos aquí analizados. La elección de un nuevo caso tiene que ver con el lugar simbólico asociado a las escuelas «palacio»² del centro de la ciudad, que habían quedado fuera de mi trabajo inicial. De este modo, y luego de una primera negativa en una de las escuelas que tenían esta “marca”, logré que me recibieran en otro de los colegios monumentales que ocupan un lugar muy importante de la historia de la educación en Córdoba.

Si bien a partir de aquel año fui haciendo entrevistas en contextos de protestas estudiantiles, siguiendo esa temporalidad tan singular, la segunda entrada propiamente dicha a las tres escuelas secundarias que protagonizan esta investigación se realizó durante todo 2016. Los primeros pasos por esas escuelas, me llevaron directamente a las aulas y luego a las clases de Ciudadanía y Participación y Ciudadanía y Política, asignaturas que se dictan en 2º y 6º año,

² Como ya tendré oportunidad de referirme en el capítulo abocado a esta institución, esta denominación cobra sentido no solo en el marco de las declaraciones “de interés” que transforman en patrimonio histórico a algunas escuelas de la ciudad de Córdoba, sino también en medio de los reclamos de las propias comunidades educativas por su protección y mantenimiento.

respectivamente. Al elegir aquel punto de partida no sabía aún la densidad y riqueza de sentidos y prácticas a los que me enfrentaba y que tenían directa implicancia en lo que hasta entonces era solo un manojo de interrogantes. La estrategia inicial implicó hacer un seguimiento y sostener las observaciones participantes y no participantes a lo largo de todo el ciclo lectivo. Luego, el desarrollo propio de la materia me llevó a recorrer los caminos que esta misma me proponía. Así es como terminé acompañando a estudiantes y docentes a talleres, «sentadas», cortes de calle, reuniones del Centro de Estudiantes, reuniones de docentes y de padres. Por otra parte, y con el objeto de recuperar la mirada de los estudiantes fuera del alcance de los docentes, realicé 43 entrevistas individuales y grupales y grupos de discusión. Cabe aquí hacer la aclaración correspondiente respecto a que, tal como acordé con estudiantes, docentes y directivos, se ha garantizado el anonimato de todos aquellos que participaron directa o indirectamente en esta investigación. Es por ello que se han modificado no solo los nombres de los protagonistas, sino además los de cada escuela secundaria. He intentado mantener, sin embargo, algunas de las características que aparecen involucradas en los modos de nombrar. Así, procuré respetar los modos en que ellos mismos construyen sentidos a través de determinadas estructuras de significantes, entendiendo que esa es una clave también de los modos de relacionarse e interactuar.

Como técnicas complementarias realicé dos encuestas diferentes. La primera fue aplicada a principio de año con el objeto de construir un sociograma y poder mapear las representaciones de los estudiantes acerca de sus compañeros, de la materia y de cuestiones vinculadas a la ciudadanía, la participación y la política. La segunda encuesta fue aplicada al finalizar el año con el objeto de construir una suerte de mapeo de las trayectorias de los estudiantes y sus familias además de reconstruir más sistemáticamente sus representaciones acerca de la ciudadanía, la participación y la democracia. Por otra parte, además de tomar algunas fotografías, recolecté documentos de diverso tipo como programas, libros de temas, planificaciones, libretas y carpetas de los estudiantes. Todo esto me ayudó a reconstruir de un modo más cercano aun a las experiencias propiamente escolares que atraviesan el día a día de docentes y estudiantes. Finalmente, para poder reconstruir las discusiones que acompañaron cada una de las etapas de reformas de las leyes de educación, tanto nacionales como provinciales, se realizó una revisión y

sistematización de los documentos de la época, con el foco puesto en recuperar los registros taquigráficos de las sesiones legislativas y audiencias públicas a los que era posible acceder.

Estructura del informe

El conjunto de la tesis se presenta como un modo posible de vincular distintos escenarios en los que se dirime la cuestión de la ciudadanía y la participación. La organización de los capítulos responde a un despliegue que, por su naturaleza etnográfica pretende no ser lineal, pero a la vez intenta responder a los requisitos de un informe final de investigación doctoral. Es por ello que se ha dispuesto un primer capítulo de tenor más bien teórico en el que se recuperan algunos de los ejes fundamentales de la antropología política, con el objeto de enfocar y dar espesor al problema que se teje a lo largo de este trabajo. En pocas palabras, aquel primer retazo intenta dar cuenta de un objeto pasible de ser analizado desde aquello que llamaremos una antropología de la ciudadanía, y más específicamente, de la formación ciudadana. Darle forma y sentido a esta última es otro de los objetivos que allí se persiguen. Vale aclarar que no hay aquí una pretensión última ni animosidad alguna por separar teoría y empiria. Incluso podría pensarse este primer capítulo como un escenario más de la disputa por los sentidos acerca de la ciudadanía y la participación. En todo caso diría que se trata más bien del esfuerzo minucioso por entretejer la trama argumental de esta tesis, del modo que entiendo refleja más adecuadamente la clase de diálogos, encuentros e interacciones entre estudiantes, docentes, legisladores e investigadores. Así, este informe representa un modo posible de tejer esa trama interpelando a campos y actores muy diversos pero de modo tal que puedan verse de algún modo reflejados en él.

Los capítulos 2, 3, 4 y 5 aparentan cierto despojo teórico, en la medida en que irrumpen allí las experiencias, sentires y decires de estudiantes, docentes y legisladores con abrumadora efervescencia. El objetivo que está detrás de estos cuatro capítulos responde a la intención de dar cuenta de las distintas arenas, escenarios o tableros en los cuales se manifiestan diversas formas de ciudadanía. No se trata bajo ningún aspecto de dar cuenta de una oposición sustancial entre

esto que la norma prescribe y aquello que las prácticas responden. En todo caso da cuenta de la tensión permanente entre aquello que sucede en la norma (y se expresa e interpreta a través de ella) y aquello que ocurre en la vida escolar (y se expresa e interpreta a través de esta). De este modo, lejos de entender que se trata de una correcta o mala aplicación, aquí propondré que se trata de diferentes momentos en los que se construyen sentidos acerca de la ciudadanía y la participación política. Esto abre la posibilidad a comprender las distintas formas de articulación y mediación entre dichas arenas o escenarios, dando lugar a un tipo de configuración contingente e históricamente determinada. En otras palabras, no se trataría de una verdadera oposición entre vida escolar y norma, como polos de una relación que se corresponde con el ser-hacer/deber ser-hacer. Es que hay tanto un deber ser-hacer detrás de las prácticas escolares cotidianas, tanto como un ser-hacer detrás de cualquier marco legislativo que ha pasado por las instancias de la redacción, discusión, negociación, sanción y reglamentación.

El capítulo 2 está dedicado a analizar los sentidos y las prácticas acerca de la ciudadanía y la participación política que tienen lugar en y desde las Leyes, tanto a escala nacional como provincial. Allí se analizan por lo tanto los marcos legislativos fundamentales que han regulado y orientado en alguna medida el funcionamiento del sistema educativo desde el regreso de la democracia en diciembre de 1983 hasta la actualidad. Los capítulos 3, 4 y 5 tienen las características de un estudio en casos, en la medida en que cada uno da cuenta del análisis de las tres escuelas en las que se realizó el grueso del trabajo etnográfico. Allí parto de una mirada que se acerca al lugar, que sigue los rastros y las huellas de las experiencias de construcción de ciudadanía y que encuentra a la escuela en su propio contexto y como parte de los flujos urbanos. De este modo el capítulo 3 nos llevará a la periferia, más allá del anillo de Circunvalación, a uno de los barrios con mayor población de la ciudad que ha sido testigo y protagonista de las grandes crisis sociales, económicas y políticas. Allí veremos cómo se organizan los estudiantes del “Ipem”, construyendo sus propios criterios de justicia y desarrollando estrategias para visibilizar sus reclamos. En el capítulo 4, no dirigiremos al Centro de la ciudad. Allí intentaremos dar cuenta de las particularidades de ir a una de las escuelas “palacio” que cuenta con una larga tradición y gran reconocimiento, aunque durante la última década su comunidad ha llegado a ser más bien reconocida por las

movilizaciones y protestas en reclamo por mejoras en la infraestructura. Finalmente, en el capítulo 5 nos desplazaremos a uno de los barrios más próximos al Centro de la ciudad, a una de las escuelas “privadas” que han tenido especial protagonismo en las protestas y movilizaciones estudiantiles. Allí veremos cómo una escuela de “gestión privada” logra de algún modo tender lazos con otras escuelas, a la vez que da cuenta de una serie de características que la diferencian de las demás. Como se podrá apreciar, los tres casos elegidos responden a un pasado en común, el haber participado de las protestas y las “tomas” de escuelas de 2010 coincidiendo con la irrupción de aquel nuevo actor en la escena pública. A partir de allí, y tal como intentaré mostrar en cada capítulo, es posible desplegar y desarrollar las diferencias y las particularidades de cada escuela. Es a partir del estudio de las experiencias y formas de la ciudadanía *en* cada una de esas escuelas que afloran las igualdades y desigualdades, las diferencias y las similitudes, los puntos de fuga y los puntos ciegos de nuestra mirada.

Capítulo 1

De la antropología de la política a la antropología de la ciudadanía

Las dos entradas y las dos preguntas

Explicitar la inscripción de un problema en la trama de un campo disciplinar o subdisciplinar, aparece a todas luces como un mal necesario. Es que se trata de una verdadera arma de doble filo. De un lado, habrá de estrechar lazos y dar cuenta de los esfuerzos por alentar la continuidad de un diálogo que, ya sea por sus pesos pesados como por los recién llegados, tiene las sillas contadas. Es esa una de las condiciones que hace de la ciencia una forma de conocimiento que insiste en rendirse cuentas a sí misma. Si bien el carácter progresivo y acumulativo que esta tarea reviste es permanentemente puesto en duda, persiste como uno de esos puntos ciegos de la labor científica, aunque se sostenga lo contrario. Al otro lado de la navaja, la inscripción en tal o cual campo, imprime potencialmente determinados sesgos en aquello que secciona, suspendiendo el diálogo con otras tantas vertientes de análisis y reflexiones posibles. En cualquier caso, como reza la máxima, en ciertas ocasiones habrá que conformarse con explicitar aquello que hacemos, como una forma de objetivar y a la vez conjurar las condiciones de posibilidad (e imposibilidad) que constituyen el punto de partida entonces esbozado.

Dicho esto, alentar y empujar en dirección de la reconstrucción de una agenda de la antropología política, adecuada para estos tiempos, no es solo un acto reflejo producto de algún tipo de principio de autoconservación científica. Se trata más bien de una respuesta contingente en medio de las intersecciones que han afectado mi trabajo de investigación, en su propio devenir y discurrir. Es ante todo una vía posible de articulación de (a) un problema de investigación, (b) un conjunto de preguntas, intereses y preocupaciones de un investigador, y (c) un cúmulo de experiencias, sentires y malestares de un grupo de actores, que aquí serán citados de modo recurrente como estudiantes. Si bien me resulta muy difícil abandonar la idea de que estos últimos encarnan la principal razón por la que resulta posible encontrar las huellas de lo político en la trama de la vida social, es justo reconocer también el avance registrado en las últimas décadas respecto a cierto interés antropológico por la política. Esto obliga a poner en consideración el doble movimiento que hace posible un encuentro como este. Me refiero al cruce entre una pregunta de investigación (que es, entre otras cosas, una oportunidad para la producción y reproducción de un campo de conocimiento específico) y un conjunto

de prácticas y representaciones de un conjunto de actores que habitan un tiempo y un espacio determinado (que dan cuenta fundamentalmente de una forma posible de producción y reproducción de la vida social).

Antes de recuperar las discusiones teóricas fundamentales que me permitieron ir dándole forma al cruce arriba mencionado, y salir de algún modo de aquel atolladero, cabe reparar en el proceso que me llevó a aquella intersección en particular, y no a otra. Y para ello debo remitirme a los meses que siguieron a aquel septiembre de 2010, cuando comencé a recorrer (y reconstruir) un campo minado de protestas en la ciudad de Córdoba, que tenían como protagonistas a estudiantes secundarios. Por entonces, miles de adolescentes y jóvenes comenzaban a movilizarse, organizarse y expresarse en reclamo por mejoras en la infraestructura de las escuelas de gestión pública, como así también en rechazo a la propuesta de reforma de la Ley de Educación Provincial. Sin lugar a dudas lo que me encontré en primer lugar fue la manifestación externa, visible y más sensible de los conflictos que allí estaban teniendo lugar. Esa marea de jóvenes semidesnudos de cuerpos pintados con consignas en defensa de la educación laica, pública y gratuita, cantaban y corrían por las calles del centro de la ciudad, llevando las banderas de sus Centros de Estudiantes. Pero lo masivo que podría resultar esa irrupción en la escena pública, multiplicada por la presencia de las agrupaciones estudiantiles universitarias, contrastaba con lo que estaba pasando en las propias escuelas. Pues el núcleo más duro de las protestas estaba dado por la ocupación de establecimientos educativos de gestión pública y privada, desparramados por toda la ciudad. Tanto el apoyo como el rechazo que generaron las «tomas» entre los propios estudiantes, junto con sus padres y docentes, se constituyó en un foco de creciente conflicto con el correr de los días. Juegos, guitarreadas, insultos, denuncias, asambleas y alguna entrevista televisiva irrumpieron en la vida cotidiana escolar durante aquellas semanas de septiembre y octubre, extendiendo el horizonte de los posibles modos de habitar las escuelas. Al interior de ellas, lo que se dirimía era el sentido mismo de la participación estudiantil y de los modos posibles y maleables de definir el «hecho educativo».

Mi regreso a las escuelas en las que realicé la mayor parte de mi trabajo de campo durante 2010 y 2011 se produjo algunos años después, en un contexto en parte diferente. Es que en marzo de 2016 los conflictos que gozaban de evidente

visibilidad pública se ceñían al marco de la puja salarial que desde hace ya varios años se ha instalado en las escuelas, marcando el tempo del inicio del ciclo lectivo. Y esto suele involucrar la realización de varios paros y asambleas, un ciclo de protestas y movilizaciones que termina por cerrarse cuando el principal gremio que agrupa a los docentes (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) sella junto al Gobierno de la Provincia el acuerdo que definirá la pauta salarial hasta el próximo año. Lejos de aquel vector calle-escuela que me llevó por primera vez a indagar acerca de las formas de organización y participación política de los jóvenes y los conflictos que a partir de ellas emergieron al interior de las escuelas, aquí me deshago del carácter intermitente y extraordinario que supone la «toma» como apertura de una brecha en el tiempo-espacio cotidiano escolar. En este sentido, y esta es la línea que aquí me propongo profundizar, no es a partir de su carácter excepcional que los conflictos producen efectos políticos en las escuelas, sino más bien por el carácter abierto, contingente y persistente de una forma particular habitar la escuela y por lo tanto de construir identidades y alteridades políticas, las cuales se desenvuelven en medio de aquella trama que estudiantes y docentes tejen a través de pequeños actos de imperceptible matiz político. Es entonces que el aula se transforma precaria y circunstancialmente en una arena en la que saberes, aprendizajes, habilidades, experiencias, contenidos, posiciones y opiniones se dirimen como parte de una gramática política, que si bien está de algún modo estructurada de antemano y orientada en una dirección dada, habrá de generar y (re)producir sus propias condiciones de construcción de subjetividad política.

Considero necesario en este punto destacar que la prescindencia de aquel contraste inicial que me llevó a abordar lo que ocurría en las escuelas como un escenario de contrastes, entre lo extraordinario y lo cotidiano, no significó bajo ningún aspecto que dejara al lado del camino una mirada de la acción colectiva y de la política beligerante³. En lugar de eso, prefiero pensar que fue el movimiento acompasado de estudiantes y etnógrafo, como parte de una nueva relación, lo que reconfiguró mi modo de habitar la escuela. Es entonces que me vi empujado a vivir, pero sobre todo a interpretar, los modos en que los estudiantes viven y transitan sus experiencias de escolaridad en el marco de los esfuerzos y las «planificaciones» que

³ Me refiero con esto a los estudios de Mc Adam, Tarrow y Tilly (1997; 2004), y en nuestro país de Auyero, (2007; 2004), por solo mencionar algunas de las lecturas que me acompañaron entonces.

sus docentes emprenden día a día. Pues en ese sentido, no podemos obviar el hecho de que esa política que las escuelas planifican producir/construir, refiere a una forma de *ciudadanía* históricamente determinada. Y es allí donde el camino de este investigador se cruza con el de los protagonistas, es esa la coyuntura en que finalmente se encuentran las experiencias, las preguntas, los intereses, las preocupaciones, los sentires y malestares de unos y otros. Pero para que de esa articulación resulte una pregunta de investigación falta un paso más.

Antropología política: una definición mínima

Si bien suele decirse que el desarrollo de la antropología política como subdisciplina claramente diferenciada es más bien reciente, resulta muy difícil aclarar luego qué es lo que no sería reciente dentro del desarrollo de la antropología. Si nos valemos por caso de la contribución de Balandier, la antropología política llegó a ser definida como un tipo de descripción y análisis de los sistemas políticos (lo que incluye las estructuras, los procesos y las representaciones) “propios de las sociedades consideradas primitivas o arcaicas” (Balandier, 1969 [1967], pág. 7). En este sentido, el hito que marcó el inicio de esta primera etapa⁴ estuvo dado por la publicación en 1940 de *Los Nuer* (Evans-Pritchard, 1977 [1940]), *The Political System of the Anuak* (Evans-Pritchard, 1940) y *Sistemas políticos Africanos* (Fortes & Evans-Pritchard, 2010 [1940]). En el conocido *prefacio* de este último, Radcliffe-Brown define a la organización política de una sociedad como “aquel aspecto de la organización total que se encarga del control y regulación del uso de la fuerza física” (2010 [1940], pág. 59). Aquella referencia directa a la ya clásica definición weberiana de Estado, se completa con su apelación a una comunidad territorial bajo el imperio de la ley y la creciente diferenciación de roles entre personas y clases de personas.

⁴ Si bien existe cierto margen para el debate, el amplio consenso que ubica el nacimiento de la antropología política como subdisciplina en los años 40 nos permite saltarnos esta cuestión. En cualquier caso, siempre habrá lugar para una prehistoria de cualquier perspectiva, la cual normalmente se retrotrae a la filosofía antigua o a la ilustración como parte de un tipo de revisionismo de los “clásicos” que jamás termina. La observación que hace Leif Korsbaek (2010, pág. 18) respecto a la diferencia entre una antropología política, que estaba presente ya en los trabajos de Maine, Morgan y Bachofen, y una antropología de lo político, directamente abocada a cierta clase de fenómenos y procesos, resuelve parte de los dilemas que nos permiten hoy distinguir el contexto de nacimiento de la antropología política moderna. Una antropología que, entre otras cosas, debió valerse de observaciones en primera persona, y no ya de relatos de viajeros y oficiales de colonias, para superar el etnocentrismo que ocluía la posibilidad de ver lo político allí donde no había Estado.

Si se presta debida atención, este digesto mínimo no hace más que acentuar el hecho de que la disputa con la filosofía política se haya dado fundamentalmente no en términos de «qué» estudiar sino «dónde», y eventualmente «cómo». La primera definición, orientada según un modo específico de “reconocimiento y de conocimiento del exotismo político, de las formas políticas «otras»” (Balandier, 1969 [1967], pág. 8), hizo de la antropología política una subdisciplina en franco crecimiento al mismo tiempo en que los procesos de descolonización de la segunda mitad del siglo XX redefinían las relaciones de poder y dominación entre el centro y las periferias.

Pese a lo paradójico que pueda sonar esto, es lo que se espera de una forma de conocimiento –me refiero no solo a la antropología sino a las ciencias en general– que durante tanto tiempo se resistió a reconocer su propio peso en la construcción simbólica (y no solo simbólica) de la realidad, y con ella de las relaciones de dominación y desigualdad. En este sentido es que cabe remarcar que aquello que pesa sobre sus espaldas no es el desarrollo tardío de una mirada específica de lo político, sino el hecho de que la antropología haya mantenido durante tanto tiempo el problema de la dominación dentro del punto ciego de su propia mirada. La fisura provocada en tamaño dique de contención, simbolizada por el reconocimiento de la posibilidad de que las llamadas sociedades simples pudieran darse a sí mismas sus propias estructuras políticas, tuvo efectos profundos en las formas de concebir el lugar y la labor del antropólogo.

Hoy sabemos que el contacto con las sociedades primitivas, lejanas en el tiempo y el espacio, ha estado íntimamente ligado a la lógica del poder, la dominación y la explotación desde su propia génesis. Pues no resultará necesario aquí revisitar esa cuestión. Mas sí poner en consideración el hecho de que, como sostienen Abélès y Badaró (2015), hacia los años 60 los procesos de descolonización lograron poner en crisis aquella concepción de lo político que se empeñaba en ir tras huellas de la «presencia/ausencia» de patrones políticos modernos, haciendo de la comparación una confirmación de la alteridad radical absoluta. En su lugar, el foco de la antropología política fue reorientado hacia las «relaciones» entre los centros y las periferias, y con ellos no tardaron en aflorar las tensiones históricamente acumuladas. Una mirada más o menos paternalista, pero sin dudas comprometida con los más débiles fue parte de la cruzada por remarcar la relación entre el poder y

las resistencias. Si algo había quedado claro, era el hecho de que el Estado moderno ya no podía quedar excluido del análisis.

El influjo teórico dominante de Durkheim, que entendía a las sociedades como sistemas morales, haciendo especial énfasis en las fuerzas centrípetas de los valores según las diferentes formas de integración tendientes por naturaleza al equilibrio, comenzó a ceder terreno ante otras vertientes que ubicaron al conflicto en el centro de la escena. Tal como destaca Elizabeth Colson (1979), hacia fines de los 50 comenzaron a cobrar relevancia algunos estudios sobre partidos políticos nacionales, los cuales se centraron en la cuestión de la rivalidad, los conflictos en pugna y los cambios acelerados⁵. Este cambio de enfoque, inevitable en función de las transformaciones registradas a nivel social y político, implicó un fuerte cuestionamiento del orden mismo de los sistemas políticos «modernos» instaurados en las excolonias.

La noción de «sistema» se impuso sin mayores problemas como una forma de reordenar y reensamblar aquellos elementos que formaban parte de la dimensión que entonces se pretendía analizar. Así, por ejemplo, Ronald Cohen definía la antropología política como aquella rama que «comprende una gama amplia de sistemas políticos que abarca desde el nivel familiar de organización, donde la familia es la unidad social permanente más extensa en la sociedad, hasta los Estados no-occidentales más altamente centralizados y los imperios con estructuras de gobierno central» (1979, pág. 28). Al considerar la actividad política como «sistema», se impone la idea de unidades interrelacionadas y segmentos (esto es, grupos de unidades), que se influyen entre sí y a su vez se relacionan con otros sistemas y/o sus partes. El sentido teleológico que asume esta perspectiva analítica, tanto en lo que refiere al conjunto como a sus partes, se vincula directamente con la «función» política, esto es, las actuaciones y consecuencias del poder y las relaciones de autoridad en una sociedad (Cohen, 1979, pág. 30).

Esta breve descripción acerca del nacimiento y consolidación de una primera antropología política que se define a sí misma como tal, nos permite delimitar de algún modo uno de los terrenos posibles en los que se puede pensar la dimensión

⁵ La autora destaca la publicación en 1965 de *Political Systems and the Distribution of Power*, A.S.A. Monographs 2, London: Tavistock Publications; New York: Frederick A. Praeger, Publishers, a partir de la Conferencia sobre nuevas aproximaciones en antropología social, llevada a cabo en Cambridge.

política de las prácticas. Es que hay allí una serie de referencias y coordenadas fundamentales, más o menos explícitas, que resultan especialmente útiles al comienzo de cualquier aventura. Si se me permite la metáfora, esto equivale a hacerse de algunos instrumentos de navegación fundamentales, a pesar de que luzcan algo antiguos. Pese a la falta de precisión que implica su utilización, estos instrumentos nos proveen de la confianza mínima y necesaria para arrojarnos a la mar e iniciar nuestra travesía. Pues a modo de quitar las amarras y levar anclas, cabe preguntarnos: ¿qué lugar ocupa la escuela como parte de una *organización política* dispuesta a modo de control y regulación del uso de la fuerza física? ¿Es posible que en algún punto hayamos dejado de extrañarnos respecto de las formas de *dominación* que están presentes en la vida escolar cotidiana? ¿Cómo desfamiliarizar las experiencias escolares contemporáneas de los estudiantes –que tantas veces son interpretadas a partir de las propias– sin caer en el *exotismo*? ¿En qué medida las escuelas dan cuenta de esfuerzos colectivos en pos de darse a sí mismas sus propias *estructuras de organización* y regulación? ¿Hay *centros* y *periferias* en las escuelas?, ¿cuáles? ¿Qué formas de *poder* y *resistencias* se manifiestan allí? ¿Resulta adecuado referirse a las formas de gobierno y autoridad que se manifiestan en las escuelas como parte de un *sistema* cuya función se encuentra públicamente reconocida y legitimada? Pareciera sin embargo que nos estamos olvidando algo, ¿alguna otra herramienta quizás? O tal vez una caja que nos permita ordenar todo el instrumental que pensamos llevar. Y con ello me refiero puntualmente a la noción de Estado, que llevaremos a cuestas y que en cierto modo está detrás de todas estas preguntas.

La etnografía «contra» y «acerca» del Estado

Pierre Clastres no tuvo reparos en denunciar, hacia los años 70, el carácter etnocéntrico de toda crónica o investigación, cuyo trasfondo da cuenta de una ligazón arbitraria entre estado de civilización y civilización del Estado (2008, pág. 161). El ideal de Estado como destino de toda sociedad, montada sobre una concepción de la historia dotada de un sentido único, hace de la «carencia» la primera constatación del antropólogo en campo, y el principal obstáculo para las observaciones subsiguientes. Las demarcaciones que se suelen utilizar, a veces de

modo inconsciente, como coordinadas espacio-temporales, abonan cierta clase de preguntas desde la absoluta exterioridad. Las clasificaciones ya clásicas entre pueblos o civilizaciones con Tiempo o con Historia, nómades o sedentarias, pertenecientes al paleolítico o herederas de la revolución neolítica, cazadoras y recolectoras o agricultoras, manipuladoras de la piedra o del metal, buscan remediar ciertos abismos históricos y a la vez conceptuales que en última instancia son parte de una misma concepción de la historia como devenir necesario y producto inmediato del desarrollo de supuestas condiciones internas.

El supuesto al que echa mano Clastres respecto a la imposibilidad de esclarecer las condiciones de surgimiento del Estado en las sociedades primitivas, da lugar entonces a la hipótesis, tan sugerente por cierto, respecto de las condiciones de su no aparición. En este sentido, la sociedad «contra» el Estado es una exploración política de lo no-político, que muestra cómo el liderazgo primitivo no configuraba en sí un tipo de autoridad y de poder en el mismo sentido en que lo define la filosofía política. Es una revuelta en medio de la entonces hegemónica explicación de la relación entre base económica y superestructura política. Sin embargo, la inversión de los términos en dirección a restablecer la idea de que “la relación política precede y funda la relación económica de explotación” (Clastres, 2008, pág. 169), queda entrampada en lo que Abélès y Badaró llaman matriz dualista o mirada diádica (Abélès & Badaró, 2015). Y este es quizás uno de los principales reparos o inquietudes a las que debe dar respuesta hoy la antropología política.

En cualquier caso, cabe aquí abrir un paréntesis y hacer hincapié en lo significativo y necesario que resultó el hecho de reconocer al Estado como aquella «presencia fantasmagórica» (Das & Poole, 2004) sobre la que había gravitado hasta entonces la reflexión antropológica. La búsqueda incansable del orden y la racionalidad entre los primitivos, apelaba permanentemente a un lenguaje y una concepción del orden que era propia del Estado moderno europeo. Es en este sentido, como sostienen las autoras, que “la antropología ha sido siempre, aunque no se lo reconozca, una disciplina ‘acerca’ del estado” (Das & Poole, 2004, pág. 20). A partir del reconocimiento de esto es que fue posible identificar su capacidad y eficacia para moldear el sentido y configurar la forma en que entendemos y abordamos la cuestión del poder en cualquier sociedad, sin importar cuán exotizada sea esta o aquella. Pasar esta prueba permitió adentrarse nuevamente en las relaciones

sociales que se construyen en los márgenes, esto es el desorden y las más variadas formas de ilegalidad, entendiéndolas no como formas incompletas o frustradas, sino como condiciones necesarias para la definición de lo estatal en tanto objeto teórico y político (Das & Poole, 2004, pág. 22).

En este punto, sin embargo, cabe recuperar la especificidad y significación que asume el trabajo antropológico ante la circulación y proliferación de ciertas miradas binarias y estereotipadas, que tienen la capacidad de reducir la multiplicidad de manifestaciones de lo social a su expresión mínima. Esta expresión hipostasiada de los antagonismos, que ordena una extensa cadena de representaciones, entre las que se incluye lo legal y lo ilegal, termina por abonar la idea de que los polos o extremos de estas díadas “expresan diferentes ontologías de lo político, o incluso de que lo político supone algún tipo de ontología” (Abélès & Badaró, 2015, pág. 12). Nada más lejos de eso le cabe a la antropología, en su esfuerzo por dar cuenta de la complejidad de lo social. La etnografía, como experiencia y como testimonio, en medio del cruce de las miradas de los actores y en tanto parte del interjuego de las prácticas sociales, puede y debe dar cuenta de la multiplicidad de manifestaciones que abonan tal o cual forma sociocultural, junto con sus parábolas, sus contradicciones y sus desplazamientos, que confirman y, a la vez, rebaten permanentemente las reglas y los ordenamientos posibles.

El antropólogo o la antropóloga como “subjetividad de intersección”, tal como Abélès y Badaró llaman a la intrusión y participación de este tipo particular de científico social que ya no corre tras la urgencia de recabar datos antes de que un rasgo cultural particular desaparezca, es ahora una apuesta por una forma de interlocución con la mirada puesta en el plano de las prácticas. Es ante todo, un esfuerzo por desentrañar las lógicas del poder desde la propia dinámica de la vida social y colaborar con aquellos a quienes estudia poniendo a su servicio el conocimiento construido como un resultado conjunto (Abélès & Badaró, 2015, pág. 20). Desde este punto de vista, el Estado –y cualquier otra condensación o representación de lo político de tipo monolítica– no desaparece como pregunta, sino más bien reaparece como forma viva, en el entramado cotidiano de las prácticas y las representaciones sociales que encarnan aquellos que a fin de cuentas se presentan como los verdaderos protagonistas. Que en nuestro caso, claro, serán los docentes y los estudiantes. Al orientar nuestra nave hacia las escuelas, sean estas de gestión

pública o privada –tal como las clasifica la normativa vigente– el Estado no tardará demasiado en hacerse presente. Ya no como fantasma, tampoco como maquinaria, sino más bien como una constelación de presencias y ausencias que intervienen modulando el concierto, que es a la vez audiencia, de un conjunto de actores que se dan cita en el espacio escolar.

Desde el punto de vista etnográfico, que es el que nos lleva y nos descubre parados en medio de aquella intersección, es posible entonces acordar con Radcliffe-Brown respecto a que:

El Estado no existe en el mundo fenomenal, éste es una ilusión de los filósofos. Lo que sí existe es una organización, es decir, un grupo de seres humanos individuales vinculados por un sistema complejo de relaciones. Dentro de esta organización los diferentes individuos desempeñan roles distintos, y algunos poseen un poder especial o autoridad como los jefes o ancianos capaces de dar órdenes que se acatarán, como los legisladores o jueces, etcétera. No hay tal cosa como el poder del Estado; sólo existen, en realidad, los poderes de los individuos –reyes, primeros ministros, magistrados, policías, líderes de partidos, y votantes– (Radcliffe-Brown A. R., 2010 [1940], pág. 59).

Esto nos obliga a provocar un deslizamiento respecto a la centralidad de la figura del Estado, y lanzarnos en la búsqueda de una definición de «lo político» que, como podrá reconocer cualquiera que haya tenido algún tipo de experiencia de trabajo de campo –y las escuelas no son la excepción–, se vuelve más que necesaria desde el momento en que asoman las primeras categorías nativas. En este sentido, cabe reconocer que aquella representación que concibe a lo político como una manifestación de carácter ubicuo no es monopolio de las ciencias sociales. La capilaridad con que se manifiesta en la vida social esta clase particular de procesos es algo que los propios actores (o una parte de ellos) reconocen abiertamente. Lejos de ahorrarnos la discusión, esto nos obliga a tomar algunos recaudos e introducir algunas precisiones al respecto.

Lo político en movimiento

Una vez que hemos –valga la ironía– dejado atrás aquella clásica visión lineal, *lo político* ya no puede ser presentado como algo que precede (o sucede) al Estado. Sin dudas es algo que se expresa en él, pero que al mismo tiempo circula por sus

márgenes: es su arquitecto y a la vez su principal amenaza. En este sentido, el Estado se define como el resultado contingente de lo político, siendo una de sus formas posibles en medio de un abanico indeterminado y repleto de equivalentes. De allí se desprende la necesidad de provocar un desplazamiento teórico desde su centro hacia el territorio en que se emplaza, lo cual nos conduce a incorporar a la dimensión temporal otra de tipo espacial.

Una posible solución a este problema puede resultar de incorporar a nuestra perspectiva de análisis una mirada tanto diacrónica como sincrónica de los procesos políticos. Solo así se podrá contemplar la multiplicidad de manifestaciones que se despliegan a lo largo y ancho del campo social, en medio y en función del cual los cuerpos y las identidades se desplazan, encuentran, disputan y acuerdan, legitimando sus propias posiciones de poder.

Swartz, Turner y Tuden, quienes apostaron a un método diacrónico de análisis utilizan el adjetivo «político» para referirse a aquellos procesos que se distinguen por ser públicos, por orientarse según metas definidas y por involucrar un poder diferenciado (en el sentido del ejercicio del control) entre los individuos (1994). Para ellos, lo que interesa a la antropología de lo político es el estudio de un tipo particular de procesos antes que los grupos o campos en los que estos tienen lugar. De allí en más la línea argumental que se suele seguir es aquella que busca limitar el lugar que ocupa el uso de la fuerza dentro de estos procesos. Salirse, revisar o ampliar los márgenes de la definición weberiana clásica de Estado, insta a reconocer –tal como lo hacen Swartz, Turner y Tuden– que el ejercicio de la coerción se produce en el marco de relaciones sustentadas en algo más (1994, pág. 106). Su mirada parsoniana, de tipo input-output, los llevó a enunciar el problema del «apoyo» como condición para la formulación y/o instrumentación de fines políticos, en términos de las técnicas que aseguran obediencia. Estas pueden ser de tipo coercitiva, persuasiva o consensual. Mientras la efectividad de las dos primeras es intrínseca, en el caso del poder consensual depende de la legitimidad lograda, lo cual pone en el centro de la escena los valores y las expectativas compartidas (1994, pág. 114).

Resulta especialmente interesante aquí poner en consideración una relectura de la discusión que dan los autores antes citados, respecto al método de análisis que debe ser utilizado para la cuestión política. Su rechazo a una mirada estática y

sincrónica⁶ como la de Radcliffe-Brown, que propone entre otras cosas una indagación acerca de las “relaciones sociales realmente existentes en un momento dado” (1986 [1952], pág. 219), no está demasiado lejos de la sensación que nos produce hoy la lectura de las bases que proponen para la construcción de un campo más apropiado para la antropología de los años 60. Según sus propias palabras, el método diacrónico de análisis:

Examina los cambios en las relaciones entre las partes significativas de la situación preliminar (la cual puede ser descrita como un campo), en una sucesión de fases. Nuestra concepción es que estas fases tienden a seguirse una a la otra dentro de un patrón de procesos. Diferentes tipos de campos políticos generan diferentes tipos de patrones; sin embargo, un tipo de patrón es el que se generaliza. Tanto al nivel de las luchas por el poder intersocial (por territorio, monopolio del comercio o esferas de influencia) como al nivel de las luchas faccionales intrasociales, una secuencia de fases que responde a ciertos patrones tiende a suceder, aunque se debe recalcar que el curso de acción puede ser detenido durante cualquiera de las fases (Swartz, Turner, & Tuden, 1994, pág. 119).

Cabe preguntarse entonces, ¿por qué deberíamos decidimos entre estudiar estructuras o procesos? No es justo que tengamos que cargar por siempre con la responsabilidad de aquellos efectos instituyentes, que son producto tanto de las operaciones de teorización como de los modos específicos en que fueron abordados ciertos problemas en tiempos pretéritos. Sin embargo, las ciencias sociales deben seguir dando pelea a las falsas antinomias, toda vez que una de ellas se precie de reflejar y no reconozca el lugar que ocupa en la construcción de los problemas, tanto científicos como públicos. En cualquier caso, esta es la clase de discusiones que deben ser planteadas y revisitadas en función de problemas y contextos específicos. Evitar aquellas entretenidas, aunque a veces ciertamente estériles elucubraciones que, ante los senderos que se bifurcan siguen las huellas teoréticas, es parte de nuestra apuesta etnográfica cotidiana. Confiamos en que en esos otros senderos posibles está la clave para que el búho de Minerva adelante su vuelo toda vez que sea posible.

⁶ Los autores reconocen el valor heurístico de esta perspectiva, aunque ciñen sus límites al “periodo en que los antropólogos realizaron trabajo de campo en sociedades colonizadas” (Swartz, Turner, & Tuden, 1994, pág. 119).

Una lectura detenida de algunos trabajos, clásicos incluso, permite encontrar ciertos puntos de contacto entre las distintas perspectivas que mencionamos anteriormente. Con mayor o menor consistencia, aquellas formas de abordaje otras que escapan a la antinomia contemporánea que opone estructuras y procesos, nos invitan a repensar la idea de totalidad. En su *Análisis de una situación social en Zululandia moderna*, Max Gluckman (1958 [1940]) muestra cómo el trabajo del antropólogo se apoya casi completamente en una clase de “material crudo”, cuya particularidad está dada por la cantidad y variedad de descripciones acerca de situaciones y acontecimientos cuya relevancia y significado habrán de ser dilucidados a partir de su análisis e interpretación. Si queremos evitar el uso incorrecto del término “generalización”, en el sentido de universalización, debemos reconocer la clase de operaciones que hacemos cotidianamente a partir de esas situaciones sociales y sobre las cuales se funda nuestro conocimiento acerca de las estructuras, las relaciones y las instituciones de una sociedad en particular. Gluckman, por su parte, se refería a esto como una abstracción a partir de la observación de ciertos acontecimientos, junto con sus interrelaciones en una sociedad particular. Estos acontecimientos, sumados con nuevas situaciones, son los mismos que en definitiva permitirían comprobar la validez de esas mismas generalizaciones.

Desde este punto de vista, una aproximación antropológica a la cuestión política es algo que podría resolverse en el marco de una o varias situaciones sociales específicas. Esta dialéctica de la investigación –de lo general a lo particular y viceversa– es algo que puede ajustarse muy bien al trabajo del antropólogo que se *adentra* en el estudio de sociedades y culturas distintas a la propia, o que al menos le resultan extrañas o ajenas en algún sentido. Sin embargo, cuando se estudia *en* la propia aldea –léase *en* la propia escuela–, es probable que esta lógica se confunda y no pueda ser planteada de un modo tan claro y secuencial. Es sabido que las idas y vueltas, entre el campo, los datos, los conceptos y el análisis, antes que una sucesión ordenada de eventos y procedimientos, se encuentran entrelazadas en distintas direcciones y temporalidades. Pues aquel *movimiento permanente* que supone la investigación resulta sin dudas la mejor respuesta ante los riesgos de *fijación* y *generalización* de una estructura y *secuencialización* de un proceso. En nuestro caso, la elección de un escenario o una situación social en la que sea posible analizar la clase de lógicas y dinámicas de interacción que nos interesan, y

su relación con procesos y estructuras más amplias, es algo que merece ser explicado.

De la calle a la escuela

Como ya dije anteriormente, cuando comencé a registrar la movilización de estudiantes secundarios y universitarios hacia fines de 2010, las marchas callejeras, los cortes de calles, las asambleas y las «tomas» de los establecimientos educativos, se constituyeron sin demasiadas mediaciones en aquellas situaciones sociales que aparecían como el principal foco que debía ser analizado. Esto, cabe agregar, con el fin de comprender la reconfiguración de los sistemas de relaciones sociales a partir de las sucesivas reformas del sistema educativo y las transformaciones en las formas de autoridad registradas en el marco de las relaciones intergeneracionales. Como podrá apreciarse, en ciertas ocasiones donde lo político irrumpe en la vida cotidiana abriendo una brecha que puede ser conceptualizada en términos liminales o performativos, la situación configura y redefine los términos mismos en que se ha previsto el análisis. La necesidad de justificar la elección de esa clase de escenarios es algo que a veces puede ser minimizado, en virtud de una coyuntura política que se expresa a gritos atravesando y ocupando la arena pública de punta a punta. Ahora bien, cuando algunos años más tarde regresé a esos mismos escenarios, la situación era completamente distinta, en muchos sentidos. La “toma”, lejos de ser una experiencia viva y sumamente extendida, apenas aparecía entre los recuerdos de quienes eran niños en aquel año del *estudiantazo*. Algunos docentes, en cambio, sí recordaban vivamente aquellos tiempos convulsionados, con lo cual la movilización estudiantil quedaba relegada a una vieja añoranza o a un mal recuerdo que se resistía a ser olvidado. La protesta estudiantil recorría entonces aulas y pasillos apenas como figura fantasmagórica, y ya no como una «herida» que debía cicatrizar (Hernández, 2013). Este paso de una marca que penetra el cuerpo a una figura más bien etérea, me ha obligado a revisar y ampliar no solo las situaciones sociales que pueden resultar ricas para el análisis, sino también a poner en cuestión la naturaleza y la génesis de los conceptos y categorías que nos acompañan en ese camino. El llamado de atención tiene que ver aquí con la necesidad de pensar las estructuras, y

a la vez los procesos, retomando la idea de totalidad que se hace presente también en aquellas situaciones y acontecimientos que irrumpen ante nuestra mirada, que es a la vez nuestro mejor esfuerzo por analizar e interpretar la vida social, que es también política. De este modo, cabe preguntarnos acerca de la posibilidad de que las desigualdades sociales, las relaciones intergeneracionales, la configuración misma del sistema educativo, las experiencias escolares y formativas y las diversas formas de organización y participación estudiantil, entre otras, confluyan en algún tipo de *punto de fuga* que nos permita enfocar, al menos por un instante, un horizonte de comprensión adecuado y a la vez potente.

Al pasar por este lugar, y a modo de introducir aquel *punto de fuga*, debo reconocer que he encontrado en las categorías de tiempo y espacio un disparador que me desafía constantemente a revisar los múltiples entrecruzamientos entre dimensiones conceptuales y vivenciales del mundo social. De este modo, y en sintonía con la perspectiva de Tim Ingold (2015), repensar los modos de habitar me ha llevado a desarrollar no solo una antropología de la intersección sino también una antropología en movimiento. Es por ello que decidí no abandonar la calle, pese a que el foco de este estudio está puesto en el aula. La investigación, como la escolarización, en la medida en que es practicada también es vivida. Seguir el camino que recorren los estudiantes todos los días para llegar a su escuela, es también conocer con ellos y a partir de ellos. Y más aún, pienso que esos movimientos refieren a los modos en que los *ciudadanos* habitan la *ciudad*. Ubicar a los jóvenes en esa escala y en esas coordenadas me ayudó a repensar el lugar que ocupa cada uno, para luego observar qué hacen los actores a partir de eso. Como se puede apreciar, no descarto todavía –como si lo hace Ingold– la utilidad del concepto de ocupación, puesto que esta categoría permite dar cuenta de una de las dimensiones implicadas en los modos de habitar: disputar. Considero que ubicar aquellos espacios que habitan los estudiantes, reconocer que se trata de una escuela, recorrer los pasillos y luego entrar al aula con ellos, equivale a revertir o al menos recomponer esa lógica de la inversión de la que habla Ingold. Encontrarse con los rostros de aquellos estudiantes allí sentados, con sus inquietudes, sus preocupaciones, sus intereses y desintereses a cuestas, nos obliga sin embargo a dar cuenta también de aquel tablero de juego, de por qué está inclinado y quiénes dictan las reglas.

Situaciones y tensiones: lo que está en juego

Entrar a la escuela y recuperar parte de lo que ocurre allí como una situación social, pasible de ser analizada con las herramientas de la etnografía y la antropología política, es un problema en sí mismo. Las tensiones que se han acumulado dentro de la estructura del sistema educativo argentino durante las últimas décadas, han dado lugar a una serie de conflictos que emergen en distintos momentos poniendo al descubierto ciertos desajustes en las expectativas de los actores, por no decir un abierto enfrentamiento entre las distintas concepciones acerca de los derechos y las obligaciones que encarnan cotidianamente. En otras palabras, no resulta nada sencillo describir la relación entre escuela y política, y garantizar al mismo tiempo un consenso mínimo, de modo tal que los distintos actores implicados encuentren razonables los argumentos que esgrimimos.

Una de las razones que explicarían esto resulta de aquel condicionante siempre presente –ineludible incluso para el propio cientista social– en las discusiones que tienen como centro a la escuela. Me refiero al hecho de que toda opinión o análisis del mundo escolar tiene como punto de partida aquel contraste fundante entre nuestras propias experiencias de escolarización y aquello que observamos o que intentamos explicar. En este sentido, si bien el “anecdotario” debe ser controlado y reducido a su mínima expresión en lo que respecta al propio investigador, este se transforma en un verdadero insumo cuando refiere a las trayectorias, experiencias y representaciones de los padres, docentes y directivos que pertenecen a la comunidad educativa bajo estudio. La escuela ha sido históricamente un escenario propicio para la proliferación de emprendedores morales de distinta naturaleza. Como toda institución, los mecanismos de reproducción y transformación están inscriptos en la propia piel de los actores que forman parte de ella. En el caso de la escuela, en la medida en que las experiencias pasadas de los adultos son recuperadas en el presente con cierta nostalgia, y leídas como una verdadera “edad de oro”, la voluntad por intervenir en el curso de los acontecimientos muchas veces mira hacia atrás con el objeto de reinstaurar un “orden perdido”.

Una segunda razón por la que considero de vital importancia revisar en detalle el suelo que pisamos al momento de avanzar en la descripción pormenorizada de la relación entre escuela y política, resulta de las implicancias mismas de la lógica de la

contienda o disputa. El uso de determinados conceptos, en lugar de otros tantos posibles, refiere a una decisión y una apuesta por parte del investigador, lo cual no conlleva ningún tipo de garantía. Echar mano a miradas y categorías nativas, en este sentido, permite evadir parte de los problemas que muchas veces se desprenden de las disputas entre escuelas teóricas. El riesgo que se asume entonces es el de quedar atrapado en los usos, apropiaciones y sentidos que los propios actores le dan a esas mismas categorías. Esto refiere no solamente a la ya conocida advertencia respecto a evitar «comer de la mano de nuestros informantes». En este caso asoma además la posibilidad, junto con el riesgo, de «comer de la mano de unos y rechazar la de otros».

El vuelo rasante de la teoría que aparece entrelazada en medio de la urdimbre etnográfica –esa segunda urdimbre–, debe lidiar con esta clase de dificultades. Mi apuesta en ese sentido es la de reducir al mínimo indispensable las operaciones de construcción de nuevos vocablos, con la idea de evitar construir una segunda realidad. La cuestión a dilucidar al final, será si hemos podido representar e interpretar aquello que está en juego, o solamente nos hemos convertido en, y confundido con, las demás piezas del tablero.

Ciudadanías y ciudadanos

Como ya mencioné a propósito de los modos de caminar y ocupar la ciudad, uno de los conceptos que sin dudas guarda cierta riqueza y potencialidad analítica, en la medida en que circula permanentemente entre aulas, leyes, cuadernos, programas y pasillos, es el de «ciudadanía». Inscripto en la trama misma de la vida escolar, se nos presenta como una verdadera categoría nativa, siendo significada y resignificada cotidianamente en la práctica por actores que encuentran en ella razones para construir y dirimir sus diferencias. En el transcurso de esta investigación me encontré con que la noción de ciudadanía me permite captar un amplio abanico de prácticas y representaciones íntimamente ligadas a lo político, aunque mostrando en algún punto un carácter híbrido, en la medida en que permite incluir determinados elementos que no aparecen en la órbita de conceptos similares o equivalentes. Pues resulta que al operar en distintos planos al mismo tiempo,

ofrece la posibilidad de trabajar con un universo muy amplio en el que entran en consideración los derechos y deberes del ciudadano en general, como así también su participación en el sistema electoral, su (a) filiación político-partidaria y/o su trayectoria de militancia en organizaciones de base o no gubernamentales. Entran en juego allí tanto las formas más tradicionales de participación como aquellas otras más difusas, fragmentarias e intermitentes. Es al mismo tiempo la condición que hace posible pensar y construir lo público y lo estatal, en contraste con lo privado y lo paraestatal. Detrás de la idea de *ciudadanía* persiste como telón de fondo la construcción del tejido social a partir de una comunidad política. Claro que podrá discutirse el origen del concepto y su raigambre íntimamente ligada a cierta tradición occidental, liberal y republicana. Incluso podrá cuestionarse su carácter eminentemente normativo. No obstante ello, considero significativo el hecho de que la ponderación de cierta aspiración a ser *ciudadano* (a pertenecer) esté sumamente extendida entre los jóvenes, dando cuenta de una compleja trama de sentidos y prácticas, con lo cual parece reunir muchos de los condimentos que hacen a «un buen punto de partida».

Cabe agregar (y aprovechar), por otra parte, la ventaja relativa que se desprende del uso de un concepto que nos permite eludir a nivel conceptual aquellas tensiones que esperamos luego registrar al nivel de las prácticas. Sin dudas es necesario revisar y discutir qué entienden los jóvenes por «ciudadano», y especialmente por «buen ciudadano», pero no es menor el hecho de que exista un consenso mínimo respecto a que todos en alguna medida somos, estamos o deberíamos tener la posibilidad de constituirnos en ciudadanos. Algo que no ocurre por ejemplo con los conceptos de participación, militancia o política, los cuales en cierta medida ya están “cargados” de sentido en favor o en detrimento de ciertos actores que forman parte del sistema y del juego de relaciones sociales que buscamos explicar⁷.

El concepto de *ciudadanía* ha formado parte de distintos marcos de interpretación según las disciplinas que han echado mano al mismo. Debido a que tradicionalmente ha estado anclado en la filosofía política, una relectura de sus principios teóricos rectores apuntaría a Aristóteles, Locke y Rousseau, entre otros.

⁷ Podemos decir que la ciudadanía, así como la militancia o la participación, permiten reconstruir la dimensión vivida de la política (Quirós, 2011). Esto es, la política inscripta en la trama de la vida social. Esto se debe, entre otras cosas, a que está cargada de subjetividad.

Esto habilita a cierta clase de acusaciones cruzadas que se apoyan en operaciones metonímicas. No es extraño que ciertos académicos rechacen de plano la utilización de este concepto, entendiendo que éste involucra la inevitable inscripción dentro de la tradición republicana, liberal y eurocentrada. Considero en este sentido que esos mismos sesgos que algunos se proponen evitar, pueden enriquecer aquellas epistemologías otras. Eliminarlos del mapa no conlleva un avance o conquista significativa evidente. En todo caso es justamente esa constatación y cuestionamiento del carácter normativo de ciertas configuraciones social e históricamente construidas, lo que nos permite definir el lugar en que una sociedad o grupo está parado. Hacer foco en la cuestión de la *ciudadanía* no es ni más ni menos que una forma más de abordar *lo político*. Tal como lo destaca Sian Lazar (2016), esta mirada representa una de las principales contribuciones que puede hacer la antropología, en la medida en que ella misma nos permite echar luz sobre la forma en que llegamos a poner en cuestión ciertas formulaciones normativas de la ciudadanía.

El plafón sobre el que se monta aquella concepción de ciudadanía quizás más extendida, remite fundamentalmente a la matriz que T. H. Marshall logró condensar en su célebre conferencia sobre *Ciudadanía y clase social* (1998 [1949]). Los tres elementos de la ciudadanía que él logra identificar –civil, política y social– se separan y suceden unos a otros durante los siglos XVIII, XIX y XX. Según sus palabras:

La ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica. Aunque no existe un principio universal que determine cuáles son los derechos y obligaciones, las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean la imagen de una ciudadanía ideal que sirve para calcular el éxito y es objeto de las aspiraciones. Las conquistas que se producen en la dirección así trazada proporcionan una medida más acabada de la igualdad, un enriquecimiento del contenido de ese estatus y un aumento del número de los que disfrutan de él. Por el contrario, la clase social es un sistema de desigualdad que, al igual que la ciudadanía, puede basarse en un cuerpo de ideales, creencias y valores. Parece, pues, razonable que el influjo de la ciudadanía en la clase social pueda manifestarse en la forma de un conflicto entre principios opuestos. (1949, pág. 37)

Mucha agua ha corrido bajo el puente desde entonces. Como bien destaca Cristina Bloj (2004), pese a que le debemos a Marshall la noción de «ciudadanía social», acuñada en el contexto del ascenso del *welfare state*, su perspectiva llegó a ser duramente criticada debido a su lógica evolutiva lineal, su visión de las clases sociales y la no consideración de la experiencia de los propios actores. Sin embargo, aquella conferencia de Marshall siempre resulta un buen lugar al cual volver en busca del núcleo duro de la filosofía política.

En gran parte de los estudios acerca de la ciudadanía el lector entrenado podrá reconocer más tarde o más temprano el carácter normativo y ético político que está en la matriz de cierta clase de reflexiones que buscan consolidar, perfeccionar o restaurar un ordenamiento político particular. Esto, como ya dijimos, en virtud de una concepción individualista y liberal de los derechos que se muestra como acumulativa y que se compara constantemente con aquella vara que mide la mayor o menor intervención del Estado en la relaciones sociales. Es cierto, tenemos que lidiar con eso. Sin embargo, como bien destaca también Lazar (2016, pág. 15), uno de los resultados de los más recientes desarrollos dentro de lo que llama una *antropología de la ciudadanía*, ha sido la proliferación de nuevos conceptos que funcionan agregando un adjetivo calificativo al término ciudadanía (biológica, flexible, agraria, insurgente, terapéutica, urbana, farmacéutica, formal y sustantiva, etc.). Esto ha permitido en cierto modo descentrar la categoría de ciudadanía, reorientando la discusión en dirección a ámbitos o lógicas específicas y haciendo ver cómo de hecho la ciudadanía liberal es una de las formas posibles entre otras tantas.

Si prestamos debida atención a las distintas definiciones que se han propuesto acerca de la «ciudadanía», podremos apreciar cómo uno de los problemas que está siempre presente en las distintas perspectivas asumidas es el de la *membresía*. Aquel conjunto de derechos y obligaciones que se definen formalmente en la letra de la ley⁸, y que pueden o no tener su correlato en los procesos históricos que

⁸ Según Bryan Turner, por ejemplo, “La ciudadanía puede ser conceptualizada como un manojito de derechos y obligaciones que definen formalmente el estatus legal de una persona dentro de un Estado. Este estatus formal es importante porque es desde esta base legal que ciudadanos individuales reclaman derechos sobre los recursos nacionales a través de arreglos institucionales como el retiro, seguros de desempleo, seguridad social y bienestar. Hay una relación recíproca importante entre la posesión del estatus de ciudadano y la afiliación cultural. Porque el estado moderno ha sido típicamente un estado nacional, la ciudadanía es derivada fundamentalmente de la afiliación por nacimiento dentro de una comunidad étnica, donde el derecho a la ciudadanía es normalmente heredado de los padres” (Turner, 2001, pág. 11) [traducción propia].

analizamos, hacen referencia precisamente a una relación recíproca entre la posesión del estatus de ciudadano y un tipo particular de afiliación cultural (Turner, 2001, pág. 11). Dicho de otro modo, el pertenecer o no a una comunidad particular en función de determinados criterios o atributos, ya sean estos explicitados o que por alguna razón permanezcan aún ocultos, ha de ser entendido como un elemento fundamental que hace de la ciudadanía la piedra de choque de parte de los conflictos y tensiones que caracterizan a una sociedad⁹. En otras palabras, tal como sostiene Renato Rosaldo, la «ciudadanía» hace referencia a un concepto que se reconoce como universal, pero al mismo tiempo se manifiesta como excluyente (2000, pág. 39), en la medida en que ha sido históricamente parte de un proceso de diferenciación¹⁰.

Stuart Hall y David Held (1989) ya habían llamado la atención respecto a esto al identificar a la *pertenencia* (o no) como el punto de partida de la política de la ciudadanía. Desde este punto de vista, habiéndose alcanzado una base reivindicativa sobre cuestiones de clase, hacia fines del siglo XX asistimos a una expansión hacia otros derechos, ya sean vinculados a cuestiones de género, raciales, sexuales, étnicas, ecológicas, o bien en razón de la vejez y la juventud. Tal como sostiene Renato Rosaldo (2000), la idea de que esta expansión no es solo cuantitativa sino también cualitativa es algo sencillo de constatar al introducir la discusión en torno a las políticas de redistribución y reconocimiento que tanto ha discutido Nancy Fraser (2000). El reconocimiento de las diferencias sería parte fundamental de una nueva etapa en la cual los derechos son definidos y reclamados en clave cultural.

⁹ El trabajo de Denis Merklen titulado *Pobres ciudadanos* (2005), en el que aborda la llamada *cuestión social* en el caso argentino, ilustra cómo la situación de las clases trabajadoras, la pobreza y la desigualdad pueden ser entendidas como etapas pero fundamentalmente como formas entender y definir los problemas que atraviesan a una sociedad en particular. Sin duda el título de su trabajo resulta sumamente sugerente, al dar lugar a que los términos de ciudadanía y pobreza puedan ser intercambiados y funcionar ambos como sujeto o como adjetivo de la oración. Pero además permite graficar cómo esos mismos criterios o atributos que definen al ciudadano y que se ubican en el centro de la escena han mutado históricamente, no perdiendo de vista las prácticas de los propios sujetos.

¹⁰ Rosaldo nos recuerda cómo en Francia “quienes se reunían en el espacio público paradigmático, o sea, en la plaza pública, eran aparentemente todos iguales, eran los *citoyens*, los ciudadanos” (2000, pág. 39). Pese a lo complejo que sería hoy definir algo equivalente a aquella «plaza pública», sabemos de antemano la clase de desigualdades con las que seguramente nos encontraremos una vez que estemos allí. Ya sea que apuntemos a los *mass media*, a las redes sociales virtuales, al espacio público, a los órganos de representación política o a las asambleas barriales, cuesta hoy imaginar escenarios verdaderamente horizontales y que no definan –incluso para adentro– algún tipo de exclusión o diferenciación en los modos o niveles de pertenencia y participación.

Al llegar a este punto es posible notar en qué medida hemos incorporado esta suerte de esquema bidireccional, a partir del cual la ciudadanía es presentada como algo que se construye de arriba hacia abajo –otorgándole una mayor preeminencia al Estado–, o bien desde abajo hacia arriba –con lo cual se busca reconocer los márgenes de maniobra de los sujetos, especialmente en contextos de reclamo y reivindicación–¹¹. Sin desconocer la riqueza analítica a que ha dado lugar el planteamiento de un esquema vertical como este, considero oportuno preguntarnos si cabe allí la multiplicidad de relaciones y procesos –pensando en las formas de participación o representación política, por ejemplo– que, en las sociedades contemporáneas, se manifiestan de modos complejos, contingentes, fragmentarios e intermitentes. En otras palabras, vale preguntarse acerca de otras direccionalidades posibles, leídas por qué no en clave multidimensional e interseccional. Esta es una oportunidad que asoma a partir de aquella discusión planteada en torno al concepto de *ciudadanía cultural* (Rosaldo, 2000; Reguillo, 2003; Turner, 2001).

La definición que propone Renato Rosaldo (2000), da cuenta justamente del esfuerzo por articular en un mismo concepto aquellos procesos que tienen su origen dentro de la esfera estatal (la definición de la pertenencia, la diferenciación y la exclusión), y a la vez, aquellos que aluden al punto de vista del actor social (esto es, los significados mediatizados según las distintas percepciones de la realidad social). La bisagra que posiblemente articularía estos conceptos, refiere al problema de la *legitimidad*. En cualquier caso, debemos advertir una vez más respecto al peligro de caer en una definición de tipo monolítica y cosificada del Estado, que se vuelve aún más nítida en la medida en que este es presentado en contraposición a aquello que los actores hacen. La definición de Bryan Turner nos permite saltarnos este problema, al entender que:

La pertenencia a una comunidad y la identidad personal son obviamente atributos culturales de la ciudadanía moderna, y la cultura cívica puede ser definida como la arena cultural de las prácticas de ciudadanía que finalmente interpelan a los

¹¹ Sian Lazar (2013, pág. 11) reconoce en el trabajo de Aihwa Ong (1996), una de las primeras etnografías en las que se asume explícitamente esta doble perspectiva acerca de los procesos de formación de la subjetividad política. Según sostiene la antropóloga malaya, la ciudadanía permite observar cómo los sujetos se crean a sí mismos (*self-making*), al tiempo en que son creados (*being-made*). Según su propia definición: “asumiendo una aproximación etnográfica, considero que la ciudadanía es un proceso cultural de ‘subjetivación’, en el sentido foucaultiano de *self-making* y *being-made* bajo relaciones de poder que producen consentimiento a través de esquemas de supervivencia, disciplina, control y administración”.

ciudadanos y categorizan el comportamiento individual dentro de un código de valores y virtudes públicas. [...] Inicialmente la ciudadanía cultural puede ser descripta como un empoderamiento cultural, esto es, la capacidad de participar efectiva, creativa y exitosamente dentro de una cultura nacional. A primera vista, tal forma de ciudadanía involucraría el acceso a instituciones educativas, la posesión de un lenguaje “vivo” apropiado, la efectiva propiedad de una identidad cultural a través de la pertenencia a una ciudadanía nacional y la capacidad de transmitir y transferir a las futuras generaciones la riqueza del patrimonio cultural nacional. (Turner, 2001, pág. 12) [Traducción propia]

Huelga decir que la importancia atribuida por Turner a la identidad, el patrimonio y la cultura nacional puede resultar algo incómodo, especialmente en el marco de la discusión acerca del quehacer antropológico y etnográfico. Dar por hecho aquello mismo que debemos explicar en el marco de las profundas transformaciones que enfrentan las sociedades contemporáneas, tan próximas a cumplirse el primer cuarto del siglo XXI, es algo que prefiero evitar. No obstante ello, la *cultura cívica*¹² –la cual hace referencia directamente a un código particular de valores y virtudes públicas, esto es, el «bien común» y el «buen ciudadano»– constituye un elemento ciertamente útil para pensar y contrastar otras formas posibles de *ciudadanía* que emergen en medio de las tensiones que se acumulan más allá y más acá de los márgenes. En cualquier caso, es este desplazamiento del objeto lo que debe quedar claro. Una definición en clave de *arena*¹³ no apunta tanto a los rasgos o códigos que caracterizan a una cultura en particular, sino más bien a las situaciones y modos en que se expresa aquella distancia variable que mantienen los grupos más o menos subordinados, respecto a quienes definen y/o integran la llamada sociedad civil y de la cual emerge un «nosotros» dominante.

¹² Recordemos que Gabriel Almond y Sidney Verba incluyen dentro de la «cultura cívica» “la manera como los dirigentes políticos toman sus decisiones, sus normas y actitudes, así como las normas y actitudes del ciudadano corriente, sus relaciones con el gobierno y con los demás conciudadanos” (1963, pág. 21). En otro pasaje de su célebre trabajo sostienen que “la cultura cívica es una cultura leal de participación. Los individuos no solamente están orientados hacia los asuntos input, sino que se hallan positivamente orientados hacia las estructuras y procesos input. En otras palabras, y para emplear los términos introducidos con anterioridad, la cultura cívica es una cultura política de participación en la que son congruentes la cultura y la estructura políticas” (1963, pág. 49).

¹³ Isidoro Cheresky recurre a esta misma imagen para definir la ciudadanía, en tanto y en cuanto esta “designa la arena de individuos y grupos fluctuantes, es decir, el proceso de subjetivación, incluyendo la construcción de lazos representativos y la emergencia de movimientos sociales” (2015, pág. 104).

Cuando Rossana Reguillo define a la *ciudadanía cultural* como aquella cuarta esfera o nivel¹⁴ que viene a suceder a las anteriores ya planteadas por T. H. Marshall, las cuales, por sus olvidos y sus exclusiones, son ahora consideradas insuficientes para enfrentar las transformaciones registradas a escala planetaria, no está pensando en resolver todos los problemas de una sola vez y para siempre. Su apuesta apunta en dirección a construir una categoría «síntesis» o «bisagra» que permita articular la densa red que envuelve a la problemática ciudadana, en lo que respecta específicamente a los jóvenes. De allí se desprende la necesidad (y voluntad) de provocar un salto desde una concepción formal y restringida de ciudadanía a una más abierta, que permita atender a la multidimensionalidad y complejidad de los procesos de pertenencia que se registran en las sociedades contemporáneas. Apenas resulta necesario aclarar que la formulación de un concepto como el de *ciudadanía policéntrica*¹⁵, termina por desnudar una vez más el carácter normativo que envuelve muchas de las discusiones que se dan en el campo de los estudios sobre ciudadanía. En cualquier caso, si algo podemos sacar en limpio de este y otros trabajos similares es la idea de que una estrategia de indagación adecuada, que se corresponda con las herramientas conceptuales que hemos elegido llevar con nosotros, nos exige prestar atención especialmente a aquellas tensiones, conflictos o desajustes de expectativas que se observan en el marco de las relaciones que mantienen determinados actores sociales, bajo condiciones históricas particulares. Más allá de que logremos o no tener bajo control las perspectivas normativas en disputa, será la reconstrucción y delimitación de estas *arenas* lo que en definitiva terminará de dar forma a nuestro análisis.

La escuela como arena y la formación ciudadana como juego

Tal como hemos podido observar hasta aquí, el concepto de *ciudadanía* normalmente aparece como un elemento central, ganando especificidad en la

¹⁴ El cual hace referencia a “la articulación del derecho a la organización, a la expresión, a la participación en el mundo a partir de las pertenencias y anclajes culturales (el género, la etnia, la religión, las opciones sexuales, las múltiples adscripciones identitarias, entre otras)” (Reguillo, 2003, pág. 36).

¹⁵ Según sostiene Reguillo, “La ciudadanía policéntrica no es sólo una posibilidad sino la necesidad de mirar a los sujetos en la relación entre sus pertenencias y el proyecto sociopolítico. La ciudadanía policéntrica, al tiempo que rompe con las concepciones formales y esencialistas, privilegia el modo en que los sujetos ponen a funcionar sus anclajes profundos en relación con un proyecto, es decir, abre la posibilidad de pensar la relación entre agencia (capacidad de movilizar recursos materiales y simbólicos en orden a transformar la realidad) y ciudadanía” (Reguillo, 2003, pág. 36).

medida en que se le asignan adjetivos que tienen como finalidad circunscribir en cierta medida el ámbito y las preguntas de indagación. Sin embargo, en aquellos casos en que se opta por hacer referencia a la escuela como uno de esos ámbitos que permiten analizar los marcos de interacción en los cuales se vive y construye la ciudadanía, ocurre más bien lo contrario. Podremos coincidir seguramente en que la escuela ha sido una de las principales instituciones encargadas, y por lo tanto profundamente atravesadas, por el mandato social de fabricar o formar ciudadanos (Dubet, 2003). Incluso podría sostenerse que los procesos involucrados en aquello que ha sido denominado *socialización secundaria* (Berger & Luckmann, 2005) representan el sentido último de la escuela. Sin embargo, al ubicar la idea de ciudadanía a su lado, normalmente esta se ve empujada al final de la fila, transmutando en adjetivo (educación ciudadana, formación ciudadana, formación ética y ciudadana, etc.). Es posible pensar y aprovechar este hecho como una suerte de enroque que nos permite en un solo movimiento resguardar nuestra pieza más valiosa y poner en frente aquella otra que nos permitirá provocar una avanzada sobre el terreno de juego.

De lo general a lo particular, una vía posible de entrada al mundo escolar comprende aquel conjunto de políticas estatales que tienen como objetivo construir y reproducir ciertos marcos de sentido a partir de los cuales se vuelve inteligible –esto es, logra en alguna medida verse a sí misma o diferenciarse de otra contigua– una comunidad política, una identidad nacional, incluso una disidencia política. Esos marcos legales, más o menos burocratizados, que son materiales y a la vez ideológicos, y que vienen a condicionar de un modo u otro las formas de participación y representación política, se corresponden en parte con aquello que Sian Lazar llama *régimen de ciudadanía*¹⁶ (2013, pág. 10). En este sentido, la escuela aparece como un elemento central que dota a los Estados de la capacidad efectiva de penetración territorial e intervención sobre los procesos de socialización y subjetivación política. La configuración del sistema educativo en su conjunto, delimita los alcances y

¹⁶ Según Lazar la idea de régimen de ciudadanía hace referencia a “los marcos legales, burocráticos, ideológicos y materiales que condicionan las prácticas e ideas sobre el gobierno y la participación en la política. Si bien los regímenes de ciudadanía pueden definir los límites de las actividades e identidades de la ciudadanía, son constantemente cambiantes y dinámicos. El trabajo sobre bienestar y desarrollo apunta a los intentos contemporáneos de construir tipos particulares de ciudadanos a través de acciones gubernamentales y no gubernamentales (Cruikshank, 1999; Robins, Cornwall, & Von Liers, 2008). Bajo los regímenes neoliberales contemporáneos, tal ciudadano idealmente se comporta de cierta manera, expresando y promulgando valores de emprendimiento y autosuficiencia, especialmente con respecto a su bienestar y el de su familia” (2013, pág. 10).

limitaciones que caracterizan a una forma de gobierno en un período dado. Esto es, qué puede hacer y qué no puede hacer, en su intento por desarrollar una identidad nacional más o menos homogénea que se corresponda con determinadas virtudes cívicas. Esta construcción relativamente variable llama la atención, entre otras cosas, por el hecho de que comience desde el preciso momento en que un nuevo individuo se incorpora a la vida, y a la vida social. Pero no es la inscripción en el registro civil –y el correspondiente acto de entrega de los *documentos* que certifican la pertenencia– lo que nos interesa aquí, sino aquella instancia en que el Estado convence a los padres, arrogándose el derecho de tutelar y acompañar a los futuros ciudadanos en el camino por desarrollar y desenvolver sus capacidades, de modo que puedan incorporarse plenamente a la vida sociocultural, cívicopolítica y económica. Ahora bien, si esto acontece o no finalmente es algo difícil de responder y contrastar. En todo caso, lo que sí podemos registrar es aquello que ocurre efectivamente en los microcontextos de interacción, donde la tarea escolar y educativa se lleva a cabo cotidianamente. Esta es una de las formas posibles de responder a parte de las interrogantes que surgen en torno al «éxito» de las políticas educativas, como así también respecto a parte de los desplazamientos y transformaciones que atraviesa una sociedad como comunidad política, en un período determinado.

Para identificar el origen de esta *desigualdad fundante* –me refiero a la relación docente-alumno– a partir de la cual la escuela se comprometía a facilitar las herramientas necesarias para que los jóvenes pudieran participar en la vida social en pie de igualdad, debemos remontarnos a fines del siglo XIX. Según François Dubet, la escuela republicana francesa, instaurada a partir de la década de 1880, se opuso inicialmente al dominio de la Iglesia Católica a partir de la propuesta de reemplazar los valores cristianos por los principios de la Razón, el Progreso y la Nación (2003; 2010). Estos principios heredados del «Siglo de las Luces», habrían de ser impuestos mediante una escuela pública, laica, gratuita y obligatoria. Si bien ha pasado más de un siglo desde aquella puja entre la Iglesia y el Estado por el control de las mentes y los cuerpos de los niños, podemos sostener que aquellos cuatro pilares fundantes que tornaron irreconciliables ambas posturas se han mantenido firmes hasta nuestros días. Pese a la profunda crisis que atravesó el proyecto moderno durante todo el siglo XX, lo cual incluye la pérdida de confianza

en las instituciones, la incertidumbre acerca del futuro de la humanidad y el desdibujamiento de las fronteras y las identidades nacionales, aún queda en pie aquella estructura fundamental que, copiando las cadenas de montaje y los sistemas de producción en serie y sacralizando los saberes en línea con una moral universal, se proponía al mismo tiempo convertir creyentes y fabricar ciudadanos.

Si bien resulta tentador partir del supuesto de que a comienzos del siglo XXI ya no resulta posible seguir pensando en la escuela –como institución, y a la vez como escenario de interacción– como una entidad monolítica y cerrada sobre sí misma, cabe reconocer el hecho de que abundan aún hoy ciertas concepciones y discursos que terminan por sobrerrepresentar su capacidad transformadora, atribuyendo a «la escuela» una cuota de agencia inicial e incuestionable. No obstante ello, en la medida en que las posibilidades de *ascenso social* –que otrora fueran sinónimo del paso por el sistema educativo formal–, han entrado en un terreno de sospecha e incertidumbre, el escenario actual parece dirimirse entre la confianza/desconfianza a la altura de la mirada de los actores y las tendencias/contratendencias que se desprenden del análisis de los datos agregados. Ambas miradas deben ser revisadas en busca de las diferencias y heterogeneidades que se expresan en su interior, como así también deben ser contrastadas mutua y complementariamente. De poco sirve tomar como un supuesto o punto de partida, aquello que debe ser discutido y demostrado.

Si ya no es posible distinguir un acuerdo claro y unívoco respecto a los efectos que tiene el sistema educativo sobre la vida de los niños y jóvenes –pensemos en cuántas veces hemos oído hablar de la necesidad de un “nuevo pacto educativo”–, ¿de dónde viene y cómo es posible que siga actualizándose la *confianza* en que éste (o el *finlandés*) habrá de resolver al menos parte de los problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas? En lo que respecta a las competencias, saberes, decires y sentires que se producen, reproducen y contraponen en escenarios educativos, cabe sostener que aquella noción de la «escuela como promesa» se sostiene fundamentalmente debido a la importancia que siguen teniendo las discusiones y posiciones ético-políticas que tienen su origen en el campo pedagógico. Podría sostenerse que esto es parte de una lógica sistémica y de sustentabilidad del propio sistema educativo, ocupando los institutos superiores de formación docente un lugar central en todo esto. Sin embargo, podemos decir sin

arriesgar demasiado que en las últimas décadas han logrado ganar terreno otras miradas que vienen a compensar de algún modo esta clase de sesgos, pese a que resultan a veces inevitables si consideramos la configuración histórica del campo de investigación en políticas educativas.

En línea con aquel diagnóstico de Dubet acerca del declive de la institución (2006; 2010), otras formas de entender e interpretar el lugar que ocupa la escuela en las sociedades contemporáneas, como así también los modos de inscripción social y territorial, ponen en evidencia las limitaciones que asoman toda vez que pensamos a la escuela como *institución total* o como *oasis*, en medio de las crisis y los contextos de desigualdad que atraviesan las sociedades en nuestra región. Gabriel Noel (2009) nos recuerda acerca del peligro de insularización que había sido reconocido por el propio Edmund Leach (1954), y que resulta siempre una tentación y a la vez una amenaza para la etnografía. La idea de que los límites y las fronteras materiales y simbólicas que unen y separan a la escuela respecto al resto de la sociedad se muestran porosas, exige nuevas imágenes que nos permitan comprender los complejos modos en que la escuela goza, actualiza, pierde y recupera un rol y un mandato en un contexto más amplio. Desde nuestro punto de vista, las diferencias entre el «adentro» y el «afuera», junto a lo que se construye en medio de estas dos expresiones, se juega hoy a la par de las tensiones que existen entre aquellas representaciones más *optimistas* y esas otras más bien *pesimistas* acerca de la “eficacia” que mantiene hoy la escuela, en tanto institución reguladora de la vida social. Retomando las palabras de Noel, seguir pensando a la escuela como una institución completamente *opaca* o *transparente*, equivale a encasillarnos en una de estas dos posiciones, que resultan sin dudas irreconciliables. El desafío resulta justamente de la idea de pensar en la escuela como una “suerte de prisma que refracta lo que ocurre en torno de ella de maneras particulares y siempre deudoras de su propia lógica institucional” (Noel, 2009, pág. 54).

Del mismo modo en que Lucía Litichever y Pedro Núñez (Litichever & Núñez, 2005; Litichever, 2013; 2014) han dado cuenta de la tensión que se registra al interior de los regímenes disciplinares más tradicionales, con motivo de la transición hacia otros paradigmas o sistemas de convivencia¹⁷, es dable suponer que las escuelas

¹⁷ Recordemos que Litichever plantea que “si bien desde el fundamento de las normas se impulsa una concepción que entiende a la convivencia como un vehículo que habilite un ambiente armónico

muestren cierta resistencia o fricción ante la implementación de nuevas políticas, como así también respecto a las transformaciones que se observan en otras escalas y escenarios. Y esto vale también en relación a las formas de *construcción de ciudadanía*. Sostener esta hipótesis de *refracción* –y de relativa apertura y autonomía–, al momento de repensar e investigar el cómo, cuándo y dónde las escuelas intervienen en los procesos de subjetivación política y construcción de ciudadanía, se vuelve particularmente complejo en este contexto. Pues resulta que tenemos que ser capaces de construir un esquema de análisis que nos permita contemplar y dar cuenta de una sucesión y superposición de tendencias que en ocasiones llegan a manifestarse como contradictorias, enfrentándose, desviándose y/o anulándose mutuamente. En otras palabras, cuando hablamos de ciudadanía y de escuela, entran en juego: políticas diseñadas a escala nacional; adaptaciones discutidas en el ámbito provincial; discusiones y readaptaciones propuestas en el ámbito escolar; tradiciones, innovaciones y tensiones intergeneracionales, entre docentes de distintas edades, trayectorias y formaciones; los efectos de las culturas juveniles, que como sabemos dan cuenta de una dinámica constante de cambio y experimentación; condicionantes socioeconómicos que muestran profundas diferencias y desigualdades a nivel local (siendo el *barrio* una dimensión fundamental), nacional, regional y global; entre otros factores. Esta es una forma posible de introducir algunas de las razones que me han llevado a pensar la escuela como escenario de tensiones o *arena*.

Uno de los elementos que permite reconstruir de algún modo las continuidades y rupturas que ha protagonizado la escuela como institución y como escenario privilegiado de construcción de ciudadanía ha sido a lo largo del siglo XX, y lo sigue siendo en lo que va del XXI, la llamada *educación o formación ciudadana*. Tomar este elemento como nodal no significa desentenderse del carácter capilar que presenta la escuela, a partir de un amplio abanico de prácticas, estrategias y costumbres por medio de las cuales construye disposiciones e identidades cívicas y

en las escuelas donde prime el diálogo y la participación de los distintos actores escolares en pos de generar una escuela más inclusiva, estas ideas no siempre se ven reflejadas en la dinámica que cobra la operativización del sistema de convivencia en las escuelas donde las normas sobre las que más se hace hincapié son similares a las que se exigían en el antiguo régimen de disciplina y los aspectos que más se sancionan en las escuelas remiten a sostener las jerarquías y no a revisar el establecimiento de los vínculos” (2014, pág. 11). De este modo llega a concluir en otro trabajo que: “los discursos sobre la convivencia no parecieron permear la rigidez de la mirada sobre la disciplina de la escuela media tradicional. Así, no se encuentran cambios sustanciales en los modos de regulación repitiendo algunas modalidades que se buscaba desterrar” (2013, pág. 1).

políticas entre las y los estudiantes. Al menos no si entendemos a la formación ciudadana dentro y más allá de los límites formales que imponen el aula –y sus cuatro paredes– y el currículum –tal como es “descargado” del sitio web del Ministerio de Educación provincial¹⁸–. Considero que esta es una cuestión que puede resolverse a través de una perspectiva etnográfica consistente. Pero más allá de eso, por ahora me interesa poner en perspectiva algunos ejes fundamentales que nos permitan poner a rodar la reflexión y el análisis antropológico.

En lo que respecta particularmente a una *antropología de la educación ciudadana*, Bradley Levinson llega a sostener que se trata del estudio de “los esfuerzos de tales (contra) públicos democráticos para educar a sus miembros a imaginar su pertenencia social y ejercer su participación como ciudadanos democráticos” (2011, pág. 282). Claro que esto se corresponde y vale solamente para el estudio de la educación ciudadana en un período particular de la historia de nuestro país –y podríamos agregar, de la región en general–. Al remontarnos a otros períodos que exceden la llamada *historia reciente*, resulta necesario complejizar la mirada y explicitar algunas otras cuestiones y problemas que van surgiendo a la par del análisis. Este es el caso, por ejemplo, de la formación ciudadana en tiempos de la Revolución Libertadora¹⁹, que tuvo lugar en Argentina a mediados de la década de los 50, con el fin de expurgar los efectos que había tenido el peronismo en los valores morales y políticos de los jóvenes (Manzano, 2017, pág. 18). Puede observarse allí cómo la discusión acerca del signifiicante «democracia» termina por remitir a un escenario en el que la escuela se ve involucrada en la resolución de ciertas tensiones y disputas entre los distintos sectores del poder político y económico. Esto, lejos de invalidar la definición de Levinson, agrega cierta complejidad y obliga a definir y precisar algo más los términos en que se definen, y

¹⁸ En el caso de la Provincia de Córdoba, la denominada Secretaría Provincial de Igualdad y Calidad Educativa (Sepyce) dispone en su sitio de una extensa serie de publicaciones y orientaciones curriculares que buscan facilitar y de algún modo homogeneizar la tarea de planificación docente.

¹⁹ «Educación Democrática» hace alusión en ese caso a la materia creada durante la llamada Revolución Libertadora, la cual tuvo vigencia dentro de los programas de la educación primaria y media durante 17 años, toda una marca para una materia *cívica*. Manuales escolares como los de Sánchez Viamonte (Sánchez Viamonte & Aveledo, 1957) y Delfino (Delfino, 1968), ilustran algunas de las concepciones que estuvieron en juego en aquel espacio formativo. Adrian Ascolani (2000) identifica en el primero de estos el predominio de una concepción de ciudadanía entendida en clave de derechos cívicos y políticos, excluyendo los derechos sociales a los que tanto se apeló durante el gobierno peronista. Allí puede observarse cómo a través de los manuales escolares se manifestaban las contradicciones ideológicas de un gobierno cívico-militar que difundía las virtudes de una ciudadanía plena en un contexto de ciudadanía restringida (Ascolani, 2000, pág. 8).

sobre todo se disputan, los sentidos acerca de qué se entiende por participación y por ciudadanía democrática. En otras palabras, en la medida en que acotamos nuestro objeto también restringimos el alcance de nuestra mirada.

Una antropología de la educación ciudadana, al menos definida en estos términos, no se asemeja en nada a aquel gran angular que todo antropólogo busca encontrar. Pero también es justo reconocer que el problema no deriva del concepto de *ciudadanía* o *educación*, que por cierto arrastran sus propias dificultades, sino del de *democracia*. Cuando Levinson debe presentar una definición de esta, echa mano a un recurso apenas operativo que le permite guiar su investigación, pero que nuevamente descarga todo su peso en una reconstrucción normativa²⁰. Y ya dijimos que uno de nuestros objetivos es revisar otros caminos alternativos a los tan trillados senderos de la filosofía política.

Desde el punto de vista que intentamos construir aquí, el hecho de que los programas educativos estén dirigidos a la creación de “públicos democráticos” (Levinson, 2011), es algo que debe ser demostrado y acompañado con un análisis que haga justicia a procesos y contextos específicos. Inmediatamente después, y sea cual sea el resultado de ese análisis, tales públicos no podrán seguir siendo definidos por aquello que supuestamente están llamados a ser. Quiénes son –no solo en los términos de su condición socioeconómica, sino fundamentalmente como instantánea del proceso inacabado de identificación y construcción de una subjetividad política– y qué hacen los niños y jóvenes, en medio de aquello que llamamos *formación ciudadana*, no puede fundarse como reflejo total o parcial de una normativa de los procesos sociales, más o menos institucionalizados. Y esto no es parte de un empeinado esfuerzo de quien escribe, por defender aquellas perspectivas que definen *a priori* toda acción social como performativa. Es más bien una apuesta sincera por trasladar todo el peso posible a la pregunta. Y esta refiere no a qué se les enseña a los jóvenes sobre ciudadanía y democracia –ni mucho menos qué se supone deberían hacer, decir o pensar–, sino más bien a qué tipo de

²⁰ En sus propias palabras, Levinson entiende que la democracia refiere a “la lucha continua hacia un orden social que patrocina la deliberación razonada, promueve la participación cívica en la toma de decisiones, distribuye justa y equitativamente el poder político-económico y facilita la inclusión cultural. Como cuestión empírica, entonces, cualquier público que manifieste tal ‘esfuerzo’ en la práctica debe ser considerado democrático” (2011, pág. 281).

ciudadanía construyen estudiantes y docentes en el marco de sus experiencias escolares y cómo lo hacen.

Remitirnos a escenarios específicos como una forma de reconstruir, y a la vez comprender, la compleja trama en que se inscriben procesos locales, regionales y globales, nos sigue interpelando y exigiendo miradas –que se configuran según sus propias preguntas y respuestas– de corto, mediano y largo alcance. El intento de Laura Quaynor (2011) por sistematizar aquellas investigaciones en las que se aborda la cuestión de la educación ciudadana en contextos de posconflicto, representa un buen ejemplo de esto. Al tejer aspectos en común y diferencias insalvables, asoman ciertos aspectos de la cultura política que si bien pueden ser entendidas dentro de los límites de un territorio nacional, más bien aluden a procesos sociales, políticos y económicos que no necesariamente se restringen en esos términos. Las diferentes dictaduras militares que atravesaron los países latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX, por ejemplo, dan cuenta de una misma experiencia que al mismo tiempo ha impactado de diferentes modos, especialmente en lo que respecta al *currículum* escolar. Si bien la noción de posconflicto no se corresponde con la perspectiva que se asume en esta investigación²¹, cabe reconocer el esfuerzo de Quaynor por poner en diálogo diferentes experiencias, en función de un eje transversal de análisis. No obstante ello, y tal como se verá en capítulos subsiguientes, la evidencia recogida a lo largo de nuestro trabajo de campo contradice parte de las conclusiones que releva Quaynor. En este sentido, evitar temas controvertidos o hacer foco en los aspectos más bien globales de la ciudadanía –antes que nacionales– (Quaynor, 2011, págs. 45-46), como una forma específica de tramitar experiencias históricas profundamente traumáticas para la sociedad argentina, no forma parte de la fotografía actual. Si bien la última dictadura cívico-militar²² aún resuena en

²¹ En el capítulo 2 se presenta un bosquejo del recorte temporal y espacial que nos permitirá abordar más directamente y comprender las formas actuales de construcción de ciudadanía en escuelas secundarias.

²² Existe una extensa, sensible y justa discusión acerca de cómo hacer referencia al “Proceso de reorganización nacional”, según se autodenominó el último gobierno militar que tuvo lugar en Argentina entre 1976 y 1983. Sin desentendernos de los efectos performativos del lenguaje, decidimos evitar el uso de otras nominaciones posibles, que tienen por objeto denunciar la complicidad de otros sectores de la sociedad más allá de las fuerzas armadas, como es el caso de la Iglesia Católica. Si bien no podemos aquí abordar esta cuestión en profundidad, bastará aclarar que esta discusión apenas se torna relevante a lo largo de nuestro trabajo de campo en el estricto marco de la relación que existe entre las Fuerzas Armadas y los tres poderes –según reza la prédica republicana–. Es su injerencia en esas esferas específicas de poder, en el marco del funcionamiento

programas y discusiones que tienen lugar en las aulas, hay otros hitos de la historia reciente argentina –y por qué no del resto del mundo–, que deben ser también tenidos en cuenta al momento de establecer posibles periodizaciones e identificar factores determinantes o estructuradores de una comunidad política. En este sentido, las distintas reformas del sistema educativo, la profunda crisis social, política y económica que estalló en Argentina en 2001 o las «tomas» de escuelas que tuvieron lugar en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba durante 2010, nos permiten, en distintos escenarios y a diferentes escalas, identificar y dar cuenta de algunas de las principales transformaciones que están teniendo lugar en el marco de nuestra cultura política.

En este punto cabe hacer especial mención al modo en que han sido ordenadas y sistematizadas algunas de las transformaciones recientes que se han evidenciado en relación a los modos de pensar y construir *ciudadanía* en y a través de las escuelas. En primer lugar, se ha venido sosteniendo la existencia de una doble dimensión de la formación ciudadana. Por un lado existiría una dimensión «pasiva», que apela al estatus legal que conlleva formar parte de una comunidad política, mientras que otra de tipo «activa» agrega la importancia de participar directamente en ella (Pedró, 2007). Esta articulación se vuelve relevante si tomamos en consideración el hecho de que en las últimas décadas el sistema educativo ha dado muestras de cierta tendencia general a que los estudiantes adquieran determinadas habilidades y competencias en lugar de solo conocimientos, lo cual tiene su correlato específico en cuestiones vinculadas a la civilidad (Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, & Miranda, 2015; McCowan, 2009). Estos mismos autores se refieren a esta tendencia general como parte de un cambio de paradigma, desde una concepción tradicional que enfocaba el currículum de la «educación cívica» en el conocimiento de las formas de gobierno y sus instituciones, hacia una nueva conceptualización – que aquí denominaremos paradigma contemporáneo– según la cual la «educación ciudadana» debe centrarse en lograr ciertas habilidades, actitudes y competencias (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, & Bonhomme, 2014). Este escenario se completa

de un sistema pretendidamente democrático, lo que está en juego tanto en las entrevistas y encuestas como en los programas de las asignaturas que aquí son recuperadas para el análisis. Dicho de otro modo, dar una amplia respuesta a las condiciones de posibilidad de esa forma de gobierno y poner en consideración las reivindicaciones de los organismos de Derechos Humanos, junto con la demanda de que los delitos entonces cometidos sean debidamente juzgados, es algo que excede los objetivos de esta investigación.

con la apuesta en favor de garantizar que la educación ciudadana de cuenta de las dimensiones tanto «cívica» como «civil», en el sentido de que se preste la debida atención a aquellos aspectos que se relacionan con las instituciones políticas formales (mecanismos de representación y de participación a través de los partidos políticos, por ejemplo), pero también a otras más informales (que involucran otras interacciones más directas con las comunidades locales), respectivamente.

Al llegar a este punto me veo empujado a reformular los términos en los que considero adecuado abordar la escuela, en medio de aquella intersección en la cual esta es presentada como un lugar pensado, imaginado y dedicado a la construcción de ciudadanía, pero al mismo tiempo es habitado y vivido por jóvenes y adultos de carne y hueso. Pues es allí donde asoma el potencial de mirar a la escuela como *arena*. Si bien esto puede conducir por momentos a una perspectiva de tipo belicista, es por el recorte espacial, la definición de un lugar y un modo de actuar, que esta imagen me resulta profundamente analítica. Claro que la importancia de que se haga lugar a una serie de luchas, tensiones y potenciales conflictos es una pieza clave, pero el hecho de que todas estas dimensiones de la vida social sean pensadas en los límites de un escenario completa el sentido de una herramienta y un vector posible de conocimiento, que no define *a priori* el necesario enfrentamiento entre los actores. En todo caso, si esos escenarios son o no convertidos en una *arena*, será un efecto de las operaciones de representación que son parte del acuerdo y la colaboración entre actores y audiencias. En otras palabras, dependerá de los modos de caminar y *habitar* esos escenarios. Ahora bien, para compensar algunos de estos sesgos, sin embargo, considero útil en algunos momentos intercalar aquellos escenarios con una serie de imágenes lúdicas. La idea de juego permite ver a las prácticas no solo como experiencias de representación, sino además como un tipo de relación que no separa al escenario de la audiencia y que pone el foco en las apuestas, estrategias y movimientos que los actores ponen en juego sobre un tablero determinado y bajo reglas que ellos no elijen pero que reproducen. En este sentido la escuela es que se presenta como aquel *escenario* o *arena* que nos permite reconstruir e interpretar aquel *juego* de la ciudadanía que está teniendo lugar allí.

Capítulo 2

**(En y desde) Las leyes: ciudadanía,
democracia y participación**

Introducción

Hay muchas formas de abordar la cuestión de la ciudadanía en la escuela secundaria. Pensarla a partir de la metáfora fabril de la *producción* –por qué no en serie– ha sido la más habitual y podríamos decir ya, tradicional. Sin embargo, esta se ha visto más recientemente desplazada por otras imágenes arquitectónicas que identifican a la escuela como un espacio de *construcción* de ciudadanía. Ambas metáforas comparten el hecho de que remiten específicamente a una mirada procesual, siendo esto sin dudas un punto a favor. Es que si hay algo de específico en la historia de la educación, y más especialmente de la educación ciudadana, es una sucesión de cambios y transformaciones que se suceden a la par de aquellos otros que la exceden y que podemos decir forman parte de procesos históricos más amplios. Pero es probable, sin embargo, que esta perspectiva procesual en algunas circunstancias trafique algún tipo de linealidad *a priori*. Y con esto me refiero ya no a una perspectiva procesual, sino más bien a una mirada progresiva, etapista, acumulativa o incluso evolutiva. Y eso es algo que muchas veces está escondido en la fibra íntima del modo en que históricamente ha sido concebido y pensado el funcionamiento del sistema educativo. Por ello, considero necesario redoblar los esfuerzos y estar atentos y dispuestos a romper y desembarazarnos de este tipo de miradas, en el caso de que se convierta circunstancialmente en un obstáculo.

En este punto es imprescindible remarcar la utilidad de provocar y profundizar el análisis en un sentido diacrónico y sincrónico, aunque no de modo excluyente. Es que esto no debería obturar la posibilidad de alternar la dirección de estos movimientos (de arriba hacia abajo y viceversa o de izquierda a derecha y viceversa, por ejemplo) o incluso de agregar una nueva dimensión en función de una lógica concéntrica. Este es uno de los desafíos que nos proponemos, en virtud de mantener la complejidad de lo social habida cuenta del trasfondo político e institucional que caracteriza nuestro campo de estudio. Eso incluye hacer a un lado ciertas miradas, pero al mismo tiempo estar dispuestos a ampliar las perspectivas asumidas. Para ello, una estrategia errante, nómada, que no se encierra ni acomoda en un solo lugar ni se aferra a una sola perspectiva o dimensión de análisis. La introducción y consideración de las llamadas fuerzas centrífugas y centrípetas, por ejemplo, no hacen más que agregar nuevas categorías cuya utilidad y capacidad de

ampliar los horizontes de la comprensión definirían el sentido y la validez última de las mismas en su calidad de meras *herramientas*.

La reconstrucción de aquel marco más bien abstracto que normalmente denominamos *sistema educativo*, y en el cual incluimos una larga serie de elementos de diversa naturaleza, es sin dudas todo un desafío para la antropología en general, y para la etnografía en particular. Pese a las dificultades que conllevan el tratamiento y abordaje de la cuestión socioeducativa a partir de esta herramienta, sigue siendo un terreno fértil que permite conjugar distintas estrategias de aproximación y análisis. En este sentido, el *sistema educativo* podría ser pensado a la vez como ese *arriba* del cual se desprenden ciertas prerrogativas, pero también como el marco que envuelve y *rodea* a la escuela. Ahora bien, al desenfocar por un momento la inscripción formal de esta, también asoma como posibilidad el hecho de que la escuela misma sea pensada como un nuevo marco que envuelve y acoge (o rechaza) a los actores que protagonizan las experiencias educativas de formación, socialización y subjetivación que aquí se recuperan. La imagen de las *matrioshka* rusas puede resultar útil en términos analíticos para dar cuenta de las relaciones entre espacios y actores tan diversos como lo son los estudiantes, las materias, las aulas, las escuelas, los docentes y los sistemas educativos; aun a sabiendas de que esta imagen no necesariamente se ajusta a los términos de las experiencias sociales cotidianas, como algo vivo y en constante movimiento y transformación. Pese a todo, en caso y a riesgo de avanzar con esta metáfora, intuitivamente es probable que resulte en un asunto espinoso cualquier intento por acordar acerca de cuál de ellas sería la muñeca que guarda en su interior a las demás ¿el sistema?, ¿la escuela?, ¿los estudiantes y docentes? En otras palabras, en qué dirección ha de reconstruirse analíticamente la relación entre estos elementos es algo a discutir, en función de las circunstancias históricas que acompañan tanto el objeto de estudio como el contexto de producción de conocimiento.

La escuela resulta, sin lugar a dudas, uno de esos espacios que desde el preciso momento en que uno toma contacto da cuenta de múltiples, profundos y constantes atravesamientos según las ingenierías y dinámicas político-institucionales. Pareciera que la dimensión normativa impregna todas y cada una de las prácticas que allí tienen lugar, volviendo imposible ignorar los dictados del “deber ser” y “el deber hacer” como factores explicativos. De este modo leyes, resoluciones, memos,

circulares, reglamentos, acuerdos, cuadernillos, programas y comunicados circulan vertical y jerárquicamente, haciendo de la escuela un lugar de ejercicio y aplicación constante de las normas. Todos los actores que conforman el sistema educativo aprenden a cumplimentar, evadir o utilizar en su favor aquellos imperativos que de modo más o menos formalizado tienen por objeto regular las interacciones, invirtiendo el vector dentro de esa misma verticalidad. Sin embargo, la cristalización de la norma, escrita en ciertas ocasiones, contrasta con aquello que los actores hacen en el marco de lo que la misma norma prescribe. Esto no es ninguna sorpresa.

El debate aún abierto entre aquellas perspectivas más normativistas y otras que se identifican como más científicas o empiristas, nos permite conceptualizar la clase de divergencias teóricas que se ciernen en medio de estas dos dimensiones. En lo que respecta al plano político-gubernamental, debido a su propia lógica de funcionamiento, los marcos normativos vigentes suelen operar como un modo privilegiado de condensación —en un tiempo/espacio determinado, claro— de ciertos focos de tensión, que muchas veces se tornan visibles a través de las discusiones que tienen lugar en una comunidad política y que involucran a esferas sociales más o menos amplias. En este sentido, las reformas legislativas alientan la construcción de ciertos consensos a partir de conflictos y tensiones que son presentados como resueltos en la letra de la ley, de modo tal que esta sea capaz de orientar determinados vectores o líneas claras de acción. Así, un legislador podrá argumentar que un proyecto de ley no es la “panacea”, y luego fundamentar su voto a favor del mismo a partir de la idea de que de todos modos es “superador”, como ya tendremos oportunidad de ver. Es entonces que se produce un cierre o sutura de una discusión o diferencia que hasta entonces parecía insalvable y que, siendo política, resulta ideológica o estratégica.

Lo que podrá notarse en un recinto legislativo, por ejemplo, puede ser comprendido como un conjunto de acciones más o menos concertadas. Esto es algo que cualquier observador mínimamente entrenado podrá registrar, tomando por inicio el *tratamiento*, a partir de lo que se conoce como «despacho de comisión», y como final la *votación*, marcada por la explosión de los aplausos. Aquella imagen del recuento final de votos incluye tanto a aquellos que lograron imponer su mayoría como a quienes se encontraron votando en soledad. Allí se podrá observar entonces

la materialización y condensación de una trama de sentidos que se expresa a través de los consensos alcanzados (quizás solo parcialmente) y los cuestionamientos esgrimidos. Esto no significa, sin embargo, que allí se agote el carácter indeterminado y abierto de los procesos a los que aludimos. Cuanto menos latentes, las tensiones y conflictos jamás podrán ser eliminados completamente, mientras persista el carácter polisémico que es inherente a los significantes que están presentes en los marcos normativos. En todo caso, las tensiones se trasladan a otros escenarios y territorios. En pocas palabras, las reformas dan lugar a un proceso de interpretación en constante elaboración (Míguez, 2014)²³.

Siguiendo con este argumento, a modo de balance general, en la última década parecen haberse impuesto aquellas perspectivas que apuntan a la construcción de un sistema educativo que garantice la *igualdad* –fundamentalmente a través de la calidad educativa– y la *inclusión* –que apela esta vez a la ampliación de la cobertura por medio de la obligatoriedad– (Feldfeber & Gluz, 2011). Más allá de ciertas ambigüedades o contradicciones que puedan destacarse, y en virtud de los sentidos que están en juego en torno a estos significantes, la prescripción de una «ciudadanía activa y participativa» asoma como un elemento ciertamente relevante que debe ser leído en esta clave y que se cierne sobre culturas cívicas o políticas previas. Esto es, conjuntos diferenciados de ideas, valores, concepciones, hábitos, tradiciones y costumbres acerca de la ciudadanía y la participación. Al estudiar las prácticas y representaciones que tienen lugar en el escenario escolar, asoman esas otras piezas del juego que permiten alumbrar y visitar esas tensiones y conflictos que la norma guardaba hasta entonces como latentes. Una mirada dispuesta a armar y desarmar permanentemente este juego de piezas, equivale a analizar los procesos tanto como los efectos del vínculo entre las normas y las culturas cívicas o políticas.

²³ Según sostiene Daniel Míguez, “las leyes no son sistemas unívocos de sentido que excluyen cualquier ambigüedad; al contrario, son construcciones polisémicas o de sentidos múltiples, siempre expuestas a interpretaciones diversas y controvertidas, en las que se expresan los diferenciales de poder y los sistemas de sentido y, en ello, la idiosincrasia política de los actores que las gestionan. El hecho de que cada signifiante, cada término que constituye la ley, admita sentidos múltiples (o al menos variaciones dentro de un rango) permite que en ellas se inscriban, de manera compleja y con incidencia o presencia dispar (según el grado de poder de los actores que los proponen), significados diversos, disimulados a través de la variedad de sentidos que es posible atribuirle a un mismo signifiante”. (Míguez, 2014, págs. 15-16).

A continuación proponemos abrir y revisar en clave procesual la primera de estas piezas, sin excluir otras dimensiones o planos de lo social que permanentemente entran en juego. Me refiero, por tanto, al encuadre normativo en materia educativa a partir del regreso de la democracia, pero también a diversas tensiones y discusiones que forman parte de otros procesos y lenguajes que rodean a esta cuestión y la exceden. Nuestro objetivo será el de desentrañar e identificar los elementos fundamentales que configuran los modos posibles de instituir²⁴ determinadas concepciones acerca de la ciudadanía, la democracia y la participación política que son propias del período. Básicamente responder a la pregunta ¿qué hay adentro?, ¿qué piezas componen el juego?, ¿cómo podemos ubicarlas en el tablero?, ¿qué tipo de relaciones y vínculos mantienen entre ellas?, ¿es posible articularlas?, ¿cómo?

La estrategia de análisis y argumental recorre los cuatro escenarios o tableros fundamentales en los que, considero, se pusieron en juego las tensiones, enfrentamientos, diferencias, acuerdos y consensos acerca de la educación y del gobierno del sistema educativo, de lo que he denominado *proceso corto* o *reciente* de democratización del sistema educativo, que comienza con la recuperación de la democracia en nuestro país en 1983 y se extiende hasta nuestros días. Esto incluye un desplazamiento de la mirada desde la escala nacional a la provincial, en virtud de que, como ya se ha dicho al comienzo de este trabajo, la Provincia de Córdoba representa un caso pertinente y rico para el análisis de estas cuestiones. Con escenarios o tableros me refiero al denominado Congreso Pedagógico Nacional, que tuvo lugar entre 1984 y 1988; la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, sancionada en 1991 con el N° 8.113; la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en abril de 1993; la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006; y, finalmente, la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, sancionada en diciembre de 2010 bajo la denominación N° 9.870. Intentaré mostrar cómo las cuestiones de la democracia, la ciudadanía y la participación no pueden ser analizadas de modos aislados, sino que se inscriben en una trama compleja de sentidos que se tejen en cada caso, y que suponen un rediseño y

²⁴ *Determinaciones y estructuraciones* refieren a imágenes que históricamente han sido utilizadas para caracterizar a las fuerzas económicas. Al referirnos a los efectos de *institución*, en cambio, aparece una categoría que si bien refiere a procesos sociales más amplios, da cuenta de aquellos modos a través de los cuales habitualmente nos representamos el peso que ejercen las leyes, las normas y las costumbres sobre la vida social.

acuerdo constante de los términos, las reglas y los objetivos que regulan cada juego. De este modo, los tableros parecen similares, de hecho lo son, pero también dan cuenta de una dinámica en la que los participantes desempeñan un rol activo de co- y reproducción del propio juego.

No debe perderse de vista que no se trata de ajustar y afinar aquí una historia reciente del sistema educativo ni del sistema legal que lo regula. En lugar de eso, me propongo identificar aquellos procesos y coordenadas fundamentales –en sus distintas dimensiones– en que se inscriben los actuales debates, tensiones, conflictos, diferencias y consensos que tienen lugar en el territorio escolar y educativo, y que se vinculan directamente a los sentidos y las prácticas acerca de la democracia, la ciudadanía y la participación. Así, partimos de una aproximación al Estado a través de sus leyes y sus legisladores, enfocándonos en los sustratos de sentido que subyacen a los modos en que ha sido imaginada, pensada y orientada la construcción de ciudadanía a través y en torno a la educación.

Democracia y participación: la experiencia del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)

Aquel largo proceso iniciado en septiembre de 1984, con la sanción de la Ley N° 23.114, que convocaba a la realización de un Congreso Pedagógico, resulta nuestro punto de partida indiscutible, aunque es sabido que entonces no logró cristalizar la sanción de un marco legal para el sistema educativo argentino. Es que sin lugar a dudas allí se dieron cita los actores fundamentales que pujaban en la década de 1980 por decidir y torcer el destino de la educación en Argentina. Si bien es cierto que las principales fuerzas políticas no lograron saldar en aquella oportunidad sus históricas y profundas diferencias en materia educativa, los debates que se suscitaron durante la Asamblea Pedagógica Nacional que sesionó en la ciudad de Embalse (Córdoba) entre el 27 de febrero y el 6 de marzo de 1988, resultan aquí especialmente útiles. Me refiero no solo a que nos invitan a poner a prueba nuestra perspectiva acerca de los consensos y acuerdos que una ley logra o no plasmar, sino que además nos permiten sentar ciertas bases fundamentales a los fines de

reconstruir en clave procesual los sentidos acerca de la ciudadanía y la participación política que se fueron sucediendo a lo largo de las últimas cuatro décadas.

Como rasgos principales de aquellas discusiones cabe destacar, en primer lugar, cómo logró reeditarse la vieja contienda entre Estado e Iglesia, a propósito del manejo de los principales resortes del sistema educativo argentino. Cabe incluso considerar el hecho de que la imposibilidad misma de alcanzar ciertos acuerdos mínimos entre radicales y peronistas se haya debido fundamentalmente al rol jugado por la propia Iglesia. Varios autores han resaltado, por ejemplo, el acuerdo alcanzado entre las autoridades eclesiales y el Partido Justicialista a los fines de suprimir de los fundamentos del congreso cualquier referencia explícita al primer Congreso Pedagógico de 1882 (Krotsch, 1988; Fabris, 2011; Torres, 2014). El evidente contraste entre aquel espíritu refundacional que alentó desde el comienzo la ambiciosa iniciativa del gobierno, por un lado, y las conclusiones que se publicaron en el Informe Final de la Asamblea Pedagógica Nacional por el otro, se vuelve inteligible si prestamos atención a las directrices básicas que configuraron cierta lógica política propia del período.

En primer lugar, es necesario señalar la clara pretensión por parte de la Unión Cívica Radical por alentar, sostener y encausar altos niveles de participación popular, dirigidos, en este caso, a lograr una verdadera reformulación de los objetivos y funciones de la Educación. *A priori* parecía una estrategia lógica, si lo que se pretendía era dejar atrás los sesgos elitistas del modelo anterior y proyectar en el horizonte una sociedad más igualitaria, justa y democrática (Míguez, 2014, pág. 18). Pero al mismo tiempo, se esperaba que la propia cultura cívica se viera transformada desde abajo en ese mismo derrotero, en el marco de las experiencias que habilitaran las distintas instancias de participación y construcción de acuerdos y consensos que el congreso proponía desde sus mismas *pautas de organización*. Retomamos en este punto los términos en que se planteó por entonces la declaración general que acompañaba las pautas:

Las pautas de organización del Congreso Pedagógico, así como todas las actividades que se realicen durante su desarrollo, están enmarcadas en una concepción según la cual el Congreso Pedagógico tiene que garantizar una *participación amplia, crítica, creadora y respetuosa de las opiniones ajenas por parte del conjunto del pueblo*, de modo que se reflejen fielmente las concepciones en las

que hay concordancia, así como los diferentes puntos de vista y que, a partir de los problemas locales y regionales de la educación, permita: a) consolidar la democracia; b) fortalecer la identidad nacional; c) superar las realidades educativas del presente (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 13)²⁵.

Pese a la compleja ingeniería institucional que proponía el congreso²⁶, la vasta bibliografía al respecto coincide en señalar las serias dificultades que encontró el gobierno nacional para alcanzar los objetivos básicos que estaban enunciados en el texto de la Ley N° 23.114. Recordemos que el escueto articulado de aquella ley en la que se convocaba a un Congreso Pedagógico, planteaba la necesidad de garantizar una “amplia participación” de los más diversos sectores. Y esto no solo hacía referencia a la dinámica de trabajo, sino también al momento de definir los objetivos del propio congreso²⁷. Varios autores coinciden en que este complejo procedimiento resultó fallido al no poder responder adecuadamente a las expectativas de los organizadores²⁸, respecto a que la población asistiera espontáneamente a presentar los diversos puntos de vista que habrían de ser incorporados en un nuevo “ordenamiento educativo” (Braslavsky, 1988; Carbonari, 2004; Míguez, 2014). Estos mismos trabajos nos recuerdan que tanto las asambleas de base como la propia Asamblea Nacional fueron cooptadas por sectores confesionales y agrupaciones políticas identificadas con una concepción más bien tradicional de la educación, y sin ninguna pretensión por renovar la agenda, tal como proponían los sectores más progresistas.

²⁵ Las bastardillas son nuestras.

²⁶ La estructura de participación se desagregaba entonces en distintas instancias territoriales: i) el país en su conjunto, que incluía a la Comisión Organizadora Nacional y la Asamblea Pedagógica Nacional; ii) las jurisdicciones, que incluía a las Comisiones Organizadoras Jurisdiccionales y las Asambleas Pedagógicas Jurisdiccionales; iii) las zonas que eran consideradas como unidades territoriales menores, y que incluían Juntas Promotoras, Comisiones Organizadoras Locales y Asambleas Pedagógicas de Base; y finalmente, iv) otros distritos que agruparan a varias zonas próximas cuando se considerase necesario, que incluía Asambleas Pedagógicas de Distrito.

²⁷ Mientras en el artículo 1 se hace referencia a “la más amplia participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas”, en los objetivos enumerados en el artículo 2 se propone “divulgar la situación educativa y sus alternativas de solución, asegurando la difusión necesaria a fin de que el pueblo participe activamente en el hallazgo de las soluciones”.

²⁸ El entonces Presidente Raúl Alfonsín reconoció, en su discurso durante el acto de apertura de la Asamblea Nacional, no solo las demoras en la realización del congreso sino también las “dificultades [...] en cuanto a lo que significa dar comienzo a acciones de participación ampliada en una sociedad democrática” (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 39).

Si prestamos atención al temario de la Asamblea Pedagógica Nacional (APN)²⁹, uno de los primeros elementos que llama la atención es aquel que se desprende de los Objetivos y Funciones de la Educación, entendiendo a esta como tendiente a la “democratización y la afirmación nacional”. La educación era pensada en este sentido como un vehículo de activación y desenvolvimiento de las virtudes cívicas que llevarían a la “consolidación del Estado democrático, en su forma representativa, republicana y federal”. La participación activa y responsable de amplios sectores de la población, organizados o no, era la clave para asegurar que la pluralidad tiñera los procesos de construcción de acuerdos, por más que se impusieran las mayorías, principal garantía del funcionamiento de la democracia. Asumir las diferencias “como rasgos positivos y necesarios y no como factores de disgregación” aparecía como uno de los principales desafíos de la joven democracia argentina. La insistencia en un gobierno y una oposición igualmente democráticos, venía a completar la imagen que el gobierno pregonaba a escala Estatal y Nacional, pero que tenía su origen en la persona, entendida esta como la unidad básica a la que se apelaba e incentivaba a participar.

Un ciudadano para la joven democracia argentina

Responder a la pregunta respecto a qué concepciones acerca de la ciudadanía pivotearon en el marco de los debates del CPN, no resulta una tarea sencilla. Como hemos dicho hasta aquí, el congreso en sí mismo era considerado por sus promotores como una experiencia de “aprendizaje cívico y participativo”. Tal como rezaba la convocatoria, este debía cumplir:

[...] un papel ejemplar en la educación de una ciudadanía responsable y capaz de formarse opinión en aquellos aspectos que, como la educación, revisten una enorme importancia para la vida de la Nación, sin caer en la trampa de reeditar viejos y estériles enconos. Para que así sea, los argentinos podrán conocer con fidelidad y transparencia, las distintas posiciones que democráticamente serán expuestas en el

²⁹ Cabe recordar que la APN asignó a cada una de las siete comisiones una serie de temas agrupados bajo las siguientes denominaciones: i) Objetivos y funciones de la educación, concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana; ii) Objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista; iii) Las formas de educación; iv) La distribución de los servicios educativos y su rendimiento; v) Los aspectos pedagógicos; vi) La administración de la educación; vii) Gobierno y financiamiento de la educación.

seno de la Asamblea Pedagógica en el marco del respeto mutuo y la responsabilidad compartida (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, págs. 25-26).

Desde el punto de vista de quienes defendieron la iniciativa, se trataba de una verdadera “reparación” histórica, tal como la definió el entonces presidente Raúl Alfonsín. Lo que se venía a reparar eran las condiciones para el ejercicio de la libertad y la participación, piedra basal para la tarea propuesta en el sentido de la pretendida transformación educativa. No resulta un dato menor el hecho de que el gobierno contara con un importante apoyo popular durante los primeros años del regreso de la democracia. Esto permite comprender las condiciones que hicieron posible una apelación constante a que el resguardo de la democracia, pasaba por el “respeto a las mayorías”. Es esa confianza en el *recuento*, como lógica constitutiva de una incipiente democracia plebiscitaria, la que permite comprender el discurso oficial acerca de la “tolerancia” y el “pluralismo”. Garantizar ciertas condiciones para que toda persona o grupo se exprese, incluso a contramano de la voluntad mayoritaria, tenía un límite muy claro. La “tolerancia”, como discurso y como estrategia política, iba dirigida a las minorías, pero más directamente aún a aquellos grupos considerados minoritarios que representaban una amenaza hacia el sistema democrático. La insistencia en este componente cuantitativo, como reaseguro, se completaba con la necesidad de garantizar pues que esas mismas mayorías fueran el resultado de la libre elección entre aquellas opciones que cada grupo o ciudadano sometiera al examen de la voluntad popular (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 41)³⁰.

Es en este sentido que formar a la sociedad en las virtudes cívicas se convertía en una tarea fundamental. Si bien se recoge de los documentos de la época cierta representación respecto a la importancia del conocimiento y puesta en práctica de determinadas normas de conducta, apelando a una definición más bien tradicional de la ciudadanía, también asomaba la noción de que la escuela debía asumir un rol específico, garantizando un espacio de libertad y “creatividad pedagógica” que potenciara la relación entre alumnos y docentes. En este escenario, el Estado era

³⁰ Si bien la manipulación mediática era por entonces considerada una posibilidad, apenas era definida en los términos de una “aculturación” de la cual eran objeto los jóvenes, y que daba cuenta más bien de una amenaza externa hacia los valores y las tradiciones nacionales antes que a la vulneración de la voluntad política de la ciudadanía.

presentado como el encargado de generar las condiciones para ello. Esto exigía destrabar la “excesiva reglamentación” sobre la relación docente-alumno, en base a la convicción de que la creatividad solo sería posible en un marco de autonomía real de los ciudadanos, que como ya dijimos, era la única garantía para el sostenimiento del sistema democrático³¹.

En el discurso oficial del gobierno se pudo registrar una tendencia a evitar y dejar atrás algunos de los antagonismos que forjaron la historia argentina. Entendiendo que resultaban inconducentes y no harían más que reeditar viejas afrentas, las “antinomias del pasado” aparecían como un verdadero obstáculo para la consolidación de la democracia. En aquella sociedad, “abierta y justa”, que habría de afirmarse en la “diversidad y la libertad”, había lugar para todos. La invitación iba dirigida a todos y cada uno, entendiendo que desde su propio lugar, cada quien habría de ejercer y asumir la “noble vocación de maestros”. En aquel país “solidario” hacia el que se proponía avanzar, la libertad empezaba por la presencia del otro: “porque es el otro [el conciudadano] el que nos llama a salir de nuestro egocentrismo para reconocer su existencia, para aceptarlo y compartir con él” (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 50).

Pese a la pluralidad defendida por aquella concepción acerca de la ciudadanía, existía un consenso unánime respecto a que el sistema educativo seguía siendo el marco natural dentro del cual las personas debían, por medio de una práctica constante, lograr la internalización de las virtudes cívicas y de la argentinidad³². De este modo la Comisión N° 1 emitía su dictamen de consenso unánime dando por hecho la necesidad de asegurar una identidad nacional. Si bien esto aparece en respuesta a la cuestión del rol que debía cumplir la educación respecto afianzamiento de la *soberanía*, también formaba parte del dictamen en relación a la *consolidación de la democracia* en su forma representativa, republicana y federal:

³¹ Según las palabras del propio presidente: “No hay creatividad sin autonomía y es necesario reconocer que la democracia es el libre juego de las autonomías desde la personal hasta la de los distintos centros políticos” (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 42).

³² Entre los objetivos que le cabían a la educación se menciona aquel de “Contribuir a la posesión de la propia identidad nacional y alentar actitudes de solidaridad y participación orientadas al logro del bien común nacional e internacional” (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 75).

G) Promover dentro de la escuela la adecuada comprensión y ejercicio de los principios contenidos en la Constitución Nacional y del funcionamiento de las instituciones que de ella se desprenden, así como de las respectivas constituciones provinciales. Al efecto, y sin perjuicio o desmedro de otras formas, acrecentar la importancia de la asignatura “Educación Cívica” inspirada en principios éticos, que implique una verdadera educación política pero liberada de matices partidistas, que asegure la conciencia ciudadana como aporte al logro de la identidad nacional, que interpreten la autoridad como servicio a la comunidad, capaces de elegir libre y conscientemente a sus representantes, de vivir en democracia, de ejercer responsablemente sus derechos y deberes y de participar comprometida y efectivamente en función del bien común (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 79).

Tal como se recoge de la cita, esta conciencia ciudadana resultaría de una verdadera educación política librada de todo sesgo partidario, tendiente al adoctrinamiento ideológico o dogmático. La democratización y la afirmación nacional formaban parte de un único objetivo para el cual la educación estaba llamada a contribuir por medio de la “formación cívica”. Esta quedaba definida como un espacio de preparación y libre reflexión sobre:

[...] la naturaleza de los poderes, sus componentes y las fuerzas que actúan en las instituciones como así también las ideas políticas, que deberían ser presentadas por el educador como opciones para que el educando, en el marco de su espíritu crítico y reflexivo; realice una elección personal. (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 98)

Como corolario de las discusiones y sentidos que quedaron plasmados en el marco del CPN, cabe recuperar el dictamen específico en relación a la definición de los objetivos de la enseñanza del nivel medio, abordados por la Comisión N° 5 sobre Aspectos Pedagógicos. Como era de esperar, el disenso se expresó una vez más sobre la base de aquel eje de desacuerdo que resultó transversal a todo el congreso. De este modo los sectores ligados a la Iglesia Católica intentaron, aunque sin éxito, ponderar la dimensión espiritual –en este caso del adolescente–, a la par de su formación física, psíquica y social. En el último punto, la comisión se expedía de modo unánime en relación al objetivo de:

Formar integralmente al educando para participar en forma activa y creadora en la comunidad a la que pertenece desarrollando actitudes cívico-sociales como forma de compromiso político en el sentido estricto. (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 186)

Se insistía además en el punto 3, en que los contenidos temáticos debían tener significación social, científica y personal. La eliminación del enciclopedismo implicaba, según se sostiene en el documento, la actualización permanente de los contenidos, respondiendo a las necesidades e intereses del educando. En el marco de lo que se denominaba la formación lingüística, nacional, social, civil y ética, los contenidos de formación cívica tenían como objetivo preparar “a los educandos para su oportuna participación política entendida como acto de servicio inherente a la ciudadanía” (1988, pág. 191).

Democracia y descentralización

Como parte de las reformas de “primera generación”, el gobierno nacional insistía en que la clave para una mejor calidad educativa, que permitiría compensar las “diferencias” y “desequilibrios” históricamente acumulados, pasaba por “la desburocratización y la descentralización” del gobierno de la educación (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 49). Un gobierno que debía ser pensado en el marco de la constitucionalidad democrática –“valor más que centenario”– y que obligaba a redefinir las relaciones entre las provincias, los municipios y los agentes privados. Preocupados porque la superación del verticalismo –por no democrático– y el centralismo porteño³³ no derivaran en un mero reemplazo por muchos centralismos provinciales, es que se debían definir y acordar los contenidos mínimos. De este modo se buscaba evitar la “fragmentación de la nacionalidad”, una preocupación que aparece en los discursos y documentos de trabajo. Como se puede apreciar en gran parte de los debates suscitados, esta

³³ Cabe recordar el denominado “Proyecto Patagonia”, según el cual el gobierno del entonces presidente Raúl Alfonsín proponía trasladar la Capital Federal de la República Argentina a las ciudades de Viedma y Carmen de Patagones. El proyecto fue anunciado a través del discurso presidencial emitido por Cadena Nacional el 15 de abril de 1986. Esta se sumaba a un paquete de medidas y reformas muy ambiciosas que pasaron a la historia como parte del fallido Plan para una Segunda República Argentina. El fuerte rechazo por parte de la oposición y la derrota en las elecciones legislativas de 1987 se sumaron al clima de inestabilidad institucional que no permitió al gobierno avanzar en ninguna de las medidas propuestas.

clase de acuerdos mínimos hacían las veces de coordenadas, en función de las cuales se ubicaban luego las diferentes posiciones asumidas por los actores que intervenían.

Así expresaba la Comisión N° 1, de modo unánime, uno de los dictámenes de consenso acerca de la cuestión de la *Integración social y regional de la Nación*:

La descentralización deberá ser el instrumento que permita la democratización de la enseñanza, la participación de la comunidad en la gestión de las instituciones y la creatividad de los miembros de la sociedad educativa. (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 83)

Para luego, en dictamen de disenso, sentar posición sobre los pilares fundamentales que aseguraran la “integración”:

Dictamen A: Para lograr la integración social de todo el país es necesario que en todos sus ámbitos la educación se base en una unanimidad de concepción que reconozca un *humanismo integral y trascendente fundado en la escala de valores propuesta por la concepción cristiana del mundo* que identifica al hombre argentino, abierto a la solidaridad, renunciando al egoísmo regional o personal para construir juntos una patria unida.

Dictamen B: Siendo la unidad nacional más que una metodología política coyuntural o factores aislados podemos definirla como todos ellos unificados en el concepto de nuestra PATRIA no parcializándose en lo territorial, en lo material, en lo simbólico o en lo jurídico, solamente, sino integrando todas esas dimensiones. Una Nación debe ser vivida, sentida y entendida con un concepto de unidad que es más sólida y resistente si se reconoce compuesta, plural en sus rasgos interiores, diversa y libre en sus expresiones representativas. (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 83)

Esta clase de diferencias fundamentales entre aquellos que adherían a un humanismo de raigambre cristiana y otros sectores que ponderaban una concepción más plural pero siempre entendida en el marco de las ideas de *Nación y Patria*, permearon gran parte de los debates poniendo en duda incluso que los acuerdos alcanzados tuvieran un sentido práctico común. En relación al punto 8 del temario que abordó la Comisión N° 1, denominado *Otros objetivos y funciones de la educación concebida como permanente para la democratización y la afirmación*

nacional en el contexto de la liberación latinoamericana, se registra un dictamen de consenso unánime acerca de que:

La formación social y cívica implica una educación política que, en consideración a la dignidad de la persona, no podrá constituirse en adoctrinamiento ideológico o dogmático, debiendo interpretarse como una preparación y libre reflexión sobre la naturaleza de los poderes, sus componentes y las fuerzas que actúan en las instituciones como así también las ideas políticas, que deberán ser presentadas por el educador como opciones para que el educando, en el marco de su espíritu crítico y reflexivo; realice una elección personal.

Para luego expresar distintos Dictámenes de disenso que ponen de relieve hacia dónde debiera ser orientada la «Educación política»:

Dictamen de disenso II: La persona es digna de por sí y el trabajo es dignificante de la persona humana, y es un deber de la educación darle al trabajo esta dimensión. Para que esta relación entre educación y trabajo sea afectiva, se debe proponer a la formación de los trabajadores en un aspecto profesional, con su respectiva formación sindical y política: y por ello tender a la capacitación técnico-profesional en el nivel óptimo que se desea logran en el hombre.

Dictamen de disenso III: La familia es la educadora natural de la persona y tiene el deber y el derecho de elegir la educación de sus hijos; estos derechos no pueden ser transferidos ni asumidos por ningún representante ni institución. La escuela es colaboradora en la educación de los hijos.

Dictamen de disenso IV: La auténtica liberación se basa en la creación de las genuinas raíces culturales nativas e hispano-cristianas en que se fundan las diversas nacionalidades de Latinoamérica, y en cuya vigencia se da la fraternidad de nuestros pueblos. [...] f) promover una recta educación política que nos permita: [...] –afianzar el sentido arquitectónico y constructivo de la política que deben prevalecer sobre el sentido agonial, acentuando el poder de la razón frente a la razón de poder que vence pero no convence. –Promover y ejercitar la virtud del patriotismo como expresión profunda del arraigo de un pueblo a su territorio y a sus bienes culturales evitando el chauvinismo laxo y el cosmopolitismo disolvente.

Al llegar a este punto es posible reconocer cómo las diferentes posiciones esgrimidas en el marco de este congreso se estructuraron a partir de ciertos ejes básicos entre los que cabe destacar: (i) el lugar que habría de ocupar la por entonces llamada “educación pública de iniciativa privada” –fundamentalmente en

manos de la Iglesia, la cual se oponía rotundamente al “monopolio estatal de la educación”; y (ii) cómo garantizar un “ordenamiento institucional democrático” – según una mirada más agonística, o bien, según una perspectiva que se preciaba de superadora de las diferencias, la cual derivó en la profundización de la llamada *teoría de los dos demonios*–. Pues es la continuidad y actualización del primero de estos ejes, y la novedad del segundo, lo que nos permite de algún modo recuperar cierta clave de época en función de la cual habría de definirse el lugar y sentido social atribuidos a la educación en el contexto posdictadura. Según rezaba una de las máximas más repetidas durante el período en que funcionó el Congreso Pedagógico, la educación era pensada como una pieza clave para la *profundización de la vida democrática, participativa y pluralista*.

No obstante ello, resulta sumamente sugerente la falta de precisiones respecto al modo en que debía garantizarse la participación de la comunidad educativa en el *gobierno de la educación*. Según se recoge de las conclusiones de la comisión N° 7, en lo que respecta al tópico “Organismos centrales, intermedios y de las unidades escolares en cada jurisdicción”, si bien se recomendaba la creación de Secretarías de Educación y Cultura a nivel municipal, nada se decía respecto al rol que habrían de asumir las provincias. Había acuerdo respecto a propiciar la creación de órganos colegiados, pero justamente en aquellas instancias de gobierno que estaban menos desarrolladas en materia educativa. De este modo, se manifestaba que los organismos centrales “debían estar al servicio de los intermedios, y estos al de las unidades escolares de cada jurisdicción, salvaguardando la autonomía y la libertad de cada uno”, pero solo se hacía mención directa a consejos municipales y de las unidades escolares. Las referencias a la órbita provincial, por otra parte, solo se expresaron en dictámenes de disenso. De este modo, la mención directa a los alumnos, como último eslabón (¿o el primero?) en la cadena de participación, resultaba apenas en una expresión marginal dentro de un esquema de cogobierno incompleto e interrumpido, cuya definición quedaba por lo tanto sujeta a lo que dispusiera cada provincia³⁴, que fue lo que finalmente sucedió.

³⁴ Ya volveremos sobre esta cuestión a propósito de la discusión que se dio en la Legislatura de la Provincia de Córdoba, con motivo de la sanción de la Ley de Educación N° 8.113/91.

Gobierno de la educación y participación: tensiones y debates en torno a la Ley de Educación Provincial N° 8113

Tal como destacaba Cecilia Braslavsky (1993), la apertura hacia la participación social en el gobierno y gestión de la educación tuvo un lugar privilegiado de expresión, al menos a nivel normativo, en las nuevas Constituciones y Leyes de Educación que se sancionaron luego del CPN en 20 de las 23 provincias que conforman el territorio argentino. Esto abona de algún modo su hipótesis acerca de que el CPN haya hecho posible la gestación de una especie de *protoconsenso*, en el cual la autora incluye el acuerdo incipiente acerca de la necesidad de involucrar una mayor cantidad y variedad de actores en las cuestiones educativas. Un acuerdo que, sin embargo, dejaba fuera cualquier precisión acerca de la distribución del poder y las funciones entre los distintos actores (Braslavsky, 1993).

Esto nos invita a revisar algunas de las transformaciones que, en virtud del nuevo diseño institucional, podrían pasar desapercibidas desde una perspectiva analítica a escala nacional. En este sentido, tanto la Constitución de la Provincia de Córdoba (sancionada en 1987), como la Ley de Educación Provincial N° 8113 (sancionada en noviembre de 1991), nos permiten observar de un modo más claro algunos de estos cambios introducidos durante el período intermedio que separa al Congreso Pedagógico Nacional de la Ley Federal de Educación.

En lo que respecta a la Constitución de la Provincia de Córdoba cabe destacar, en primer lugar, que el capítulo segundo, titulado Cultura y Educación, hace caso omiso a parte de las discusiones de la época acerca del pretendido rol que debía jugar la educación como instancia de formación cívica. Si bien no hay allí ninguna referencia directa a la relación entre educación y ciudadanía, sí se apela a la noción de participación como un principio democrático fundamental. Como se puede apreciar en el artículo 61, donde se define la finalidad de la educación, el sujeto individual referenciado es la “persona”, cuyo agregado corresponde al “educando”.

Art. 61. La finalidad de la educación es la formación integral, armoniosa y permanente de la persona, con la participación reflexiva y crítica del educando, que le permita elaborar su escala de valores, tendiente a cumplir con su realización personal, su destino trascendente, su inserción en la vida socio-cultural y en el mundo laboral, para la conformación de una sociedad democrática, justa y solidaria. (Constitución de la Provincia de Córdoba, 1987)

Ahora bien, en lo referido al Gobierno de la Educación, el artículo 63 sostiene que:

El Estado Provincial organiza y fiscaliza el sistema educativo en todos los niveles, con centralización política y normativa y descentralización operativa, de acuerdo con los principios democráticos de participación. Integra en cuerpos colegiados a representantes del Gobierno, de los docentes y de otros agentes institucionales y sociales, en los niveles de elaboración y ejecución de políticas, en la forma y con los atributos que fija la ley. Los centros de enseñanza son comunidades educativas, cuya acción está ligada a la práctica democrática y a la participación de sus integrantes.

De este modo se daba cuenta de uno de los ejes fundamentales que recorrieron los debates en el marco del CPN. El Estado provincial se comprometía a sostener un núcleo básico de tareas, en materia de organización, fiscalización, gobierno y legislación educativa. La descentralización operativa, por otra parte, significaba el traslado de ciertas responsabilidades a las propias comunidades educativas sobre la base del principio democrático de participación, lo cual respondía sin lugar a dudas a parte de las inquietudes que se movilaron durante el CPN.

En otro orden, ciertos pasajes de la Carta Magna dan cuenta de la resonancia que demostraban tener aún las ideas defendidas por sectores eclesiales. En el artículo 62 se reconocía que la política educativa debía “asegurar el carácter gratuito, asistencial y exento de dogmatismos de la educación pública estatal” para, renglón seguido, afirmar que “los padres tienen derecho a que sus hijos reciban en la escuela estatal, educación religiosa o moral, según sus convicciones”. Esto podría resultar paradójico si no fuera por la situación que atravesaba aquella histórica rivalidad alguna vez expresada en los términos de la enseñanza *libre o laica*. En este sentido, la Constitución provincial hizo las veces de caja de resonancia de los debates que tuvieron lugar casi a la par durante el la realización del CPN.

En el caso de Córdoba, no debería sorprendernos esta clase de aparentes paradojas. Es que algunos de estos términos, *a priori* opuestos, no representaron un verdadero problema para los convencionales constituyentes. La Constitución de Córdoba muestra otra variante posible frente a las discusiones de la época, recogiendo en su propia gramática un marco de enunciación en el cual había lugar para: i) propugnar la centralidad del Estado respecto a la organización y fiscalización del sistema educativo; ii) la cesión de ciertas funciones administrativas hacia

órganos colegiados, lo que involucraba la apelación a una democracia participativa de base; y iii) el reconocimiento de la familia como núcleo esencial de la vida social, y de los derechos del educando, pero fundamentalmente de los padres, de modo que se garantizara la educación según valores religiosos. Cabe preguntarse entonces cómo fue posible amalgamar estas diferentes posiciones, en el marco de aquel sistema educativo que tanto el gobierno como la oposición se proponían ordenar. Esta interrogante nos conduce a la Ley de Educación Provincial, sancionada cuatro años después.

El gobierno de los sentidos de la educación: entre la centralización y desconcentración

De modo análogo a lo que ocurrió a escala nacional, en la Provincia de Córdoba se impuso hacia comienzos de la década de 1990 la necesidad de contar con una Ley General de Educación que permitiera ordenar la compleja legislación existente, que se había ido acumulando desde la sanción en 1896 de la Ley Orgánica Provincial de la Educación Primaria de Córdoba (Nº 1.426).

A esto se sumaba, sin lugar a dudas, la presión generada por: i) el ya iniciado proceso de transferencia de las escuelas que se completaría en diciembre de 1991 con la sanción de la Ley Nacional 24.049³⁵; y ii) la inminente sanción de la Ley Federal de Educación, que había sido enviada por el Ejecutivo Nacional a la Cámara de Senadores en marzo de ese mismo año. La reciente sanción de la Constitución provincial obligaba, por su parte, a adecuar el sistema educativo a los nuevos lineamientos y fines que allí se condensaban, lo que finalmente se materializaría entre octubre y noviembre de 1991, con el tratamiento en ambas Cámaras del proyecto de Ley General de Educación elaborado por el Poder Ejecutivo.

³⁵ Esta ley transfería a la provincias y a la municipalidad de Buenos Aires, a partir del 1º de enero de 1992, la totalidad de las escuelas que aún estaban bajo administración del Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, con algunas excepciones como las escuelas normales superiores e institutos superiores. La puja entre el gobierno nacional y provincial era evidente por entonces, y se hizo notar especialmente a propósito del memorándum firmado en mayo de 1990 por el Fondo Monetario Internacional y el Ministerio de Economía de la Nación. El legislador Abecasis llegó a reclamar a viva voz en las sesiones de septiembre de 1991 que el memorándum explicitaba el intento del Estado Nacional por reducir la transferencia de recursos a las provincias, lo cual tenía efectos directos en materia educativa.

La sesión en la Cámara de Diputados comenzó por entonces con un fallido intento por convocar a una consulta popular a pedido de la Unión del Centro Democrático (UCeDe). Los legisladores de este partido sostenían que la sociedad cordobesa no había sido consultada acerca del proyecto que se pretendía aprobar³⁶. Abundan referencias por parte de los legisladores de la oposición, quienes sostenían que el proyecto bajo tratamiento había sido elaborado “entre gallos y medianoche”, según la expresión popular. En respuesta a eso, el oficialismo sostuvo que el Congreso Pedagógico Nacional –realizado tres años atrás– se correspondía con aquella instancia de consulta y participación popular que se solicitaba, por lo que ya contaban con la información necesaria para legislar. Esto explica el hecho de que a lo largo del debate, los legisladores hicieran tantas veces referencia a las posiciones y conclusiones que resultaron del congreso, convirtiendo a este en un instrumento que daba o quitaba legitimidad al proyecto bajo tratamiento³⁷.

Una vez votada y rechazada esta propuesta, los legisladores Fernández y Manzur –por el Partido Demócrata Cristiano de Córdoba (PDC)– solicitaron hacer lectura de un Proyecto de Ley propio. Al finalizar su lectura, y luego de una breve justificación del mismo, lo que resultó en mero protocolo, dio inicio al debate en torno al proyecto presentado por el Poder Ejecutivo³⁸. Según el legislador Gioda (UCR), titular de la Comisión de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, encargada de revisar y discutir el proyecto, el texto a tratar recogía aportes de los demás proyectos

³⁶ La elaboración del citado proyecto tomó en consideración las recomendaciones de una Comisión Representativa nombrada *ad hoc* por el Poder Ejecutivo. La misma trabajó durante cuatro meses y estuvo integrada por veinticinco personalidades en representación del gobierno provincial, la Legislatura y un conjunto de instituciones vinculadas a la educación.

³⁷ En este sentido se expresaba el Senador Luna: “[...] y si hay algún detalle que de alguna manera, puede ser ejemplificativo, es la actual postura del doctor Silvio Montini, presidente del Congreso Pedagógico –que tanto tiempo y dinero llevó a la provincia– que hoy se expresa pública y directamente en contra de esta ley porque reconoce que todo ese amague de participación fue nada más que una fachada que ocultó una decisión con respecto a la elaboración de un proyecto que fue realizado ‘entre gallos y medianoche’ o, por lo menos, totalmente fuera de aquella discusión y debate profundo que había generado esperanzas, como las del Congreso Pedagógico” (Diario de Sesiones del Senado de la Provincia de Córdoba. 31a. Sesión ordinaria: 21 de noviembre de 1991, pág. 2173).

³⁸ Fueron cinco los proyectos para su tratamiento parlamentario (elaborados por PDC, Peronismo Renovador, UCeDe y dos por la UCR). El primero de ellos fue presentado por el PDC en julio de 1990, llegando incluso a ser tratado sobre tablas. Sin embargo, fue aquel elaborado desde el Poder Ejecutivo el único que logró el respectivo dictamen de comisión por la mayoría, pasando a ser discutido y votado en general y en particular. Si bien la intención inicial del Poder Ejecutivo era que se tratara y aprobara entre septiembre y noviembre de 1990, se acordó con las demás fuerzas políticas hacerlo finalmente pasadas las elecciones generales provinciales 1991. En aquella oportunidad se impuso una vez más el radical Eduardo Angeloz con el 52 % de los votos frente a su contendiente José Manuel de la Sota, obteniendo además 36 de las 66 bancas de la Cámara de Diputados. El citado proyecto fue sancionado finalmente el 21 de noviembre de ese mismo año, y publicado en el Boletín oficial el 17 de diciembre, bajo la denominación Ley de Educación N° 8.113.

presentados en disidencia, entre los que cabe destacar: mayores precisiones en cuanto al ámbito de aplicación, incluyendo la clasificación de los servicios educativos oficiales prestados por la provincia, los municipales y aquellos de institutos privados adscriptos a la enseñanza; la insistencia en los deberes y responsabilidades de docentes, padres y alumnos, quienes debían asumir una actitud participativa; una mayor “operatividad y presencia” del Consejo General de Educación, junto con una mayor representatividad de los padres en este. No obstante, como se puede recoger de las presentaciones de los legisladores opositores, el proyecto no recogía la pluralidad de posiciones y propuestas que habían sido expresadas durante las sesiones de trabajo en comisión³⁹.

Según la fundamentación de Gioda, la nueva Ley de Educación disponía una estructura básica y un marco para las políticas educativas, amparado en los principios de la democratización, centralización política, regionalización, desconcentración administrativa y participación de la comunidad. En cuanto a los lineamientos pedagógicos, se ponderaba la articulación vertical, la coordinación, la apertura y la flexibilidad, mientras que desde el punto de vista administrativo se focalizaba en la eficacia pedagógica, la eficiencia económica y la relevancia cultural⁴⁰.

En lo que refiere específicamente al gobierno y administración de la educación, quienes defendieron el proyecto argumentaban que combinaba los principios de «participación» y «eficacia». En este sentido, la estructura básica comprendía al Ministerio de Educación provincial, la Comisión Representativa Honoraria –integrada por universidades, partidos políticos, ambas cámaras legislativas, el Consejo Económico Social, organizaciones confesionales y laicas que sostuvieran centros educativos, gremios y personalidades destacadas–, el ya mencionado Consejo General de Educación y las delegaciones regionales de Administración Educativa.

³⁹ En palabras del legislador Fernández, por la UCeDe: “No fue fácil ver aceptado nuestro aporte; en realidad los resultados de la tarea realizada, fueron menos que pobres; las razones principales de ello son que es imposible compatibilizar aspectos del proyecto del oficialismo con el resto de los presentados, que sí concuerdan en líneas generales. En toda ley va implícita una ideología”.

⁴⁰ Si bien existe un amplio consenso a partir del cual normalmente se hace referencia a las reformas implementadas durante los años 80 y 90 como tributarias del neoliberalismo, cabe recordar que además de los principios de eficiencia y eficacia también aparecía de modo recurrente el principio de “relevancia sociocultural”. Este concepto, incluido en la Ley 8.113, dentro de los cuatro principios fundamentales de la administración de la educación, es el único que a fin de cuentas atribuía cierto margen de definición de la política educativa a la propia comunidad. Los demás, eficiencia económica, eficacia pedagógica y efectividad política, eran definidos como principios formales y abstractos.

Estos dos últimos órganos representaban el aspecto más novedoso del proyecto en términos de participación y direccionamiento de las políticas educativas. De esto modo, el esquema general pretendía combinar una doble estrategia que incluía: i) la centralización política y normativa, bajo la órbita del Ministerio; y ii) la desconcentración funcional y territorial, según principios de eficacia y eficiencia.

Sin embargo, la oposición reclamaba que el proyecto representaba solamente el intento por instalar una “democracia formal” (y no “efectiva”), desoyendo el artículo 63 de la Constitución provincial, que de algún modo reflejaba parte de las conclusiones del CPN. Según el legislador Fernández (UCeDe), al Consejo General de Educación se le conferían solamente funciones de carácter consultivo⁴¹, manteniendo al ministerio como centro de las decisiones. El proyecto presentado por UCeDe, por su parte, no incluía en la estructura del gobierno de la educación un ministerio específico, siendo el Consejo, en tanto órgano colegiado, el responsable de delinear los objetivos generales y las pautas curriculares. Incluso se llegaba a argumentar que el Ministerio de Educación había sido heredado del gobierno militar, por lo cual mantenerlo dentro de la estructura del gobierno de la educación conspiraba contra la voluntad de cambiar un “sistema educativo centralizado, autoritario, verticalista y basado en principios antidemocráticos” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2294).

El proyecto presentado por los legisladores del PDC, quienes compartían este mismo diagnóstico, también hacía foco en la necesidad de abrir canales de participación a órganos colegiados, denunciando asimismo los “meros tecnicismos administrativos y la transferencia de burocracias sin poder de decisión bajo el rótulo de descentralización, de desconcentración, de regionalización” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2298). La redistribución que proponían incluía la conformación de una

⁴¹ En palabras del legislador Fernández (UCeDe), “Decía, señor presidente, que esto es democracia formal y no democracia efectiva; esto es usar los principios democráticos de participación o retórica, pero no llevarlos a la práctica. No importa que a los demás artículos se les dé el carácter de consejeros selectivos, y se prevea que sean remunerados; en esencia, los consejeros serán figuras decorativas vestidos de ropaje de democracia participativa. [...] Este Gobierno de la Educación es una rígida estructura ministerial, con más de 30 funcionarios nombrados por el Poder Ejecutivo. A dónde queda la proclamada formulación de los ministerios; la burocratización casqueada del Ministerio de Educación queda institucionalizada en el proyecto de ley del Poder Ejecutivo; las decisiones son centralizadas, unipersonales, y por lo tanto autoritarias. El verticalismo que hoy caracteriza al gobierno de la Educación en la Provincia, recibe el espaldarazo y la bendición en este proyecto de ley” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2290).

Asamblea Provincial de Educación y consejos de educación por nivel, modalidad, gestión, región y por cada escuela.

Además, algunos legisladores le reclamaban a la UCR haber elaborado un proyecto que tildaban de “aséptico”, y que expresaba tan solo “una mera descripción de procedimientos”⁴². Incluso durante el tratamiento en la Cámara de Senadores uno de los legisladores llegó a denunciar el proyecto de Ley por sustentarse en “el dogma del antidogma” y en principios universales que iban contra la Identidad y la Unidad Nacional, los cuáles figuraban entre las funciones de la Educación según el artículo 60 de la Constitución provincial. En este sentido, los legisladores de origen peronista reclamaban al oficialismo la falta de voluntad política respecto a dedicar el tiempo necesario para construir consenso acerca de lo que se esperaba del sistema educativo. Si bien abundan referencias en relación a la necesidad de garantizar flexibilidad y cierto margen para la creatividad en el marco legal, el foco del conflicto residía en cuál era el ámbito en el que habrían de decidirse los lineamientos específicos en materia de política educativa. Oficialismo y oposición, en función de sus condiciones de posibilidad, debatían respecto a las cuotas de poder y decisión que le correspondían al Poder Ejecutivo y Legislativo. Las diferentes formas de entender a la educación, o bien como una fuerza que debía desempeñar un rol político e ideológico –incluso moral– claro en la construcción de la Nación, o bien como la responsable de formar a los ciudadanos en el marco de las reglas de la democracia, se instaló como un parteaguas que configuraba aquella otra parte del debate que no se subordinaba a los aspectos tácticos e institucionales de la contienda político-partidaria.

Juan Pablo Abratte (2015) ha hecho notar en este sentido cómo los argumentos de la oposición terminaron por recrear las viejas posiciones del nacionalismo católico cordobés, que históricamente rivalizó con los liberales. Aquel antagonismo constitutivo del sistema educativo provincial, que se remonta a la sanción de las leyes nacional 1420 y provincial 1426, se vio reeditado a partir de la vinculación entre identidad nacional y ciertos valores dogmáticos, en los que moral y religión se confundían. Esta posición fue esgrimida para denunciar la ausencia de un sistema

⁴² Además del diputado Rufeil (Peronismo Renovador), que se expresaba con estas palabras, Fernández (UCeDe) también sostenía que “El proyecto está pensado para el sistema, para la estructura, para la técnica, el hombre como persona está ausente” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2294).

de valores (absolutos), entendiendo que detrás de la estrategia del gobierno descansaba una tibia neutralidad, tributaria de lo que uno de los legisladores llegó a llamar el «agnosticismo burgués».

Si bien es cierto que este escenario tenía a peronistas y radicales como centro de la disputa, los legisladores pertenecientes al PDC terciaron en esta discusión reclamando, desde la doctrina del pensamiento social cristiano, “la libertad de enseñanza” amparada en “la facultad constitucional de decidir sobre la orientación ética y religiosa de su opción educativa” y “el deber y derecho natural de los padres a educar a sus hijos, eligiendo los medios y los centros de enseñanza de su preferencia, participando efectivamente en la gestación, desarrollo y en la evaluación del proyecto educativo, en sus comunidades” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2296). El hecho de que la nueva Ley de Educación volviera a recoger en su articulado esta vieja demanda⁴³, aparecía como un salto hacia adelante, depositando en la familia, definida como “agente natural y primario de la educación”, la responsabilidad y la decisión sobre aspectos morales y éticos de la formación de niños y jóvenes.

Estado, Iglesia y órganos colegiados

Como hemos podido apreciar hasta aquí, el problema en torno al *gobierno de la educación* representó, sino el principal, uno de los puntos más álgidos de las diferencias que se plantearon en torno a la aprobación de una Ley General de Educación para la Provincia de Córdoba. La cuestión de la participación de la sociedad en la toma de decisiones y las atribuciones que se le asignaban a los órganos colegiados propuestos por los distintos partidos, se presentaba como un reflejo de las posiciones que ocupaba cada uno dentro del escenario institucional y electoral. Si había diferencias claras en cuanto al modo de concebir la educación, el gobierno provincial se encargó de obturar la posibilidad de que esas diferencias se expresaran en el texto de la ley, lo cual fue interpretado por la oposición como signo de autoritarismo⁴⁴.

⁴³ Vale recordar que el derecho de los padres a que sus hijos reciban educación religiosa o moral según sus convicciones en el ámbito de la escuela estatal, ya había sido reconocido en el texto de la constitución provincial de 1923 (Abratte, 2015).

⁴⁴ Esto marca un claro contrapunto respecto a las conclusiones que se derivan de la perspectiva asumida por Juan Pablo Abratte (Abratte J. , 2010), cuando analiza las cadenas de equivalencias que construyó el discurso angelosista en torno a las nociones de democracia y participación. El hecho de

El hecho de que la posición de la Iglesia Católica haya logrado hacerse de un lugar dentro del articulado, encarna la única excepción en este sentido, lo cual fue posible debido a que no representó por sí mismo un foco de conflicto entre los partidos mayoritarios que integraban la cámara de representantes. En todo caso, esa batalla ya había sido librada durante la convención constituyente. Lo que sí generó un verdadero conflicto fue el hecho de que peronistas y democristianos coincidieran en reclamarle al oficialismo acerca de la *centralidad* estatal asumida en la definición y gobierno del sistema educativo⁴⁵. Los primeros atribuían al proyecto la reescritura de los fines de la educación, que ya estaban consagrados en la nueva Constitución provincial, lo cual transformaba aquello que debía ser la instrumentación y reglamentación de la Carta Magna en “una ley para un partido”. Los democristianos, por su parte, en abierta coincidencia con el peronismo, rechazaban a viva voz el “monopolio estatal” que establecía la nueva ley en materia educativa. Para unos se vulneraban los derechos de la “comunidad organizada”, y para otros el derecho de cada persona “a buscar su propio camino y a elegir la educación que crea más acorde con sus propias convicciones y con sus propias creencias, con su propia concepción del mundo” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2318). Uno de los diputados llegaba incluso a manifestar su miedo, al entender que con el nuevo marco legal se abrían “las puertas para que pueda utilizarse la educación como medio o instrumento de adoctrinamientos políticos” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2318).

Para terminar de comprender el clima de época y el consenso que terminó por resolver esta disputa, vale recuperar la respuesta del legislador Abecasis (UCR) ante la acusación de *principalidad*⁴⁶ o *monopolio estatal*, quien llega incluso a enumerar

que la oposición haya logrado articular a principios de los 90 un discurso en el que se volvía posible acusar al gobierno radical de antidemocrático y verticalista, supone pensar un límite en la lógica discursiva del gobierno alfonsinista y angelosista de la segunda mitad de los 80, o bien, el fracaso en la aplicación de las reformas implementadas en materia de gobierno de la educación. Qué sectores lograron articular y apropiarse de conceptos como el de *pluralidad*, y el modo en que lo hicieron, permite apreciar cómo las posiciones y disputas políticas fueron variando en el tiempo.

⁴⁵ Además de insistir en que el modo en que se posicionaron los partidos políticos reflejaba una vez más las posiciones defendidas en el CPN, cabe recordar el hecho de que el reemplazo de la distinción entre *educación o enseñanza pública/privada* (oficial/adscripta), por el par *educación de gestión pública/privada*, fue en aquel entonces una iniciativa que provenía de los diputados democristianos. En este sentido, resulta sumamente interesante rastrear el proceso que llevó a que, finalmente, se impusiera esta nueva denominación en la Ley 9870/2010, bajo el gobierno de Unión Por Córdoba (UPC), coalición integrada por los tres partidos opositores en el período en que se debatió la ley que estamos analizando.

⁴⁶ Bajo esta denominación fue planteado –de modo positivo y reconocido como parte de la doctrina radical– el argumento específico a propósito del modo en que el partido entendía que debía involucrarse el Estado en la cuestión educativa. En una de sus intervenciones, el legislador Abecasis

aquellos artículos en los que se define el rol de la Familia, el cual “no solamente es reconocido, es reforzado, incorporado a todas las instancias” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2322). Los democristianos consideraban de todos modos que esas afirmaciones carecían de toda operatividad y que se trataba apenas de un bálsamo para conseguir el apoyo de sectores vinculados a la Iglesia, y que el lugar de la educación religiosa en las escuelas continuaría en franco retroceso⁴⁷. En cualquier caso, y a los fines de la disputa por imponer una u otra concepción acerca del *gobierno de la educación*, esta cuestión no resultaba menor. Es que el modo en que se definía la relación entre Familia y Estado no solo tenía las históricas implicancias morales y/o religiosas, sino que involucraba además cuestiones políticas y administrativas básicas.

Como dijimos anteriormente, a propósito del informe elaborado por la APN, en las conclusiones de la comisión encargada de abordar la cuestión del gobierno de la educación, apenas se lograron esbozar los términos en que se justificaba la creación de Consejos Colegiados. Poco se pudo avanzar respecto a acordar el modo en que debía instrumentarse esto, lo que se tradujo en referencias poco precisas a las instancias de gobierno y a quiénes las integrarían. Se hizo inviable, en este sentido, expresar algún consenso acerca de los alcances y limitaciones que caracterizarían a la jurisdicción provincial. Sí se llegaba a hacer alusión directa a la presencia de docentes y de ciudadanos representantes de la comunidad, pero tanto padres como alumnos solo eran enumerados como integrantes de los consejos de las unidades escolares, cuyas tareas y responsabilidades no eran siquiera mencionadas. Esto dio lugar a un amplio margen, en función del cual los legisladores que debatían el nuevo marco regulatorio para la educación en la provincia de Córdoba, pudieron apelar a

argumentaba que la *principalidad del Estado* no era una concepción decimonónica, sino una “tradición argentina viva, existente y sustentada en textos legales, en debates memorables y en la acción de los estados nacional y provincial” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2322), y citaba para ello las leyes 1.420 y 1.597 –como conclusiones del Congreso Pedagógico de 1882–, la ley 14.557 –bajo el gobierno de Frondizi–, la asignación presupuestaria en materia educativa durante el gobierno de Illia y las acciones de gobierno de Juan Bautista Bustos y Manuel López en la órbita provincial. La oposición no acordaba con esta denominación y exigía sortear el debate *principalidad vs. subsidiaridad*, tal como había ocurrido durante el CPN. Esto implicaba evitar hacer mención a uno u otro de estos principios, y en todo caso destacar la “responsabilidad concurrente del Estado y de la comunidad” respecto a la “acción educativa” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2335).

⁴⁷ Para 1991, y tras ocho años de gobierno radical, el servicio de inspección de enseñanza religiosa había pasado de tener ocho coordinadores de área a tener solamente uno. El hecho de que la educación religiosa ya no fuera considerada dentro de la formación integral y de los aprendizajes fundamentales (arts. 25 a 36) representaba una derrota desde el punto de vista de los democristianos.

las conclusiones del CPN en el sentido que creyeran conveniente. De esto modo, la participación de la sociedad en general, y de los integrantes de la comunidad educativa en particular, en el gobierno de la educación, fue invocada de distintos modos bajo la maleable forma que asumía un modo de gobierno “colegiado”.

Según se desprende del análisis de las diferentes posiciones y argumentos defendidos por los legisladores, en torno a la forma “colegiada” de gobierno de la educación (desarrollada en el Título Tercero), podemos afirmar que el eje central del diferendo radicaba justamente en cómo recoger operativamente los conceptos vertidos en el artículo 63 de la Constitución provincial respecto a la “descentralización operativa, de acuerdo con los principios democráticos de participación”. Recordemos que aquel artículo apenas hacía mención al hecho de que los “cuerpos colegiados” estarían integrados por “representantes del Gobierno, de los docentes y de otros agentes institucionales y sociales”. Como lo atestiguaban las palabras del diputado Veronesi:

Uno de los desafíos de la democracia es su implantación en la educación. Visto su relación con la sociedad, hay que hablar de los aspectos de la democratización: uno externo que vincula la educación con la sociedad como un bien social al alcance de todos, en igualdad de oportunidades, y otro interno, como la repartición del poder dentro del sistema. (Diario de sesiones, 1991, pág. 2328)

Es posible que esta segunda definición de lo que significaba la *democratización* en materia de educación no despertara *a priori* mayores conflictos. Sin embargo, fijar el sentido y la forma en que habría de llevarse a la práctica aquella tesisura general que había sido acordada en la convención constituyente, se volvió una tarea sumamente compleja cuando los legisladores incorporaron al debate la vieja discusión entre *cogobierno* y *gobierno unipersonal*. Parte de la oposición apelaba a cierta doctrina jurídica, que le permitía interpretar en la letra de la Constitución una referencia directa a la *cogestión*, pese a que ese término no era utilizado en ningún momento. Esta noción era además entendida como sinónimo de “participación y democracia real en el gobierno del sistema educativo” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2332). Contrastando con esto, según el diputado Veronesi (PJ), en el proyecto enviado por el ejecutivo:

[...] se habla mucho de democracia, pero en los hechos, se estructura un sistema de gobierno centralizado y autoritario, al mejor estilo de los gobiernos de facto, con una

participación elemental de carácter consultiva, desvinculada de las decisiones del poder central. La democracia en educación no es solo más gente recibiendo el servicio, es también más gente en la gestión de gobierno de un sector que no es el del gobierno de turno, sino de la sociedad. (Diario de sesiones, 1991, pág. 2334)

El oficialismo, por su parte, consideraba que la constitución de un Consejo General de Educación, integrado por dieciocho personas electas (12 docentes, 4 padres y 2 alumnos) y nueve designadas por el Gobierno provincial, era suficiente para responder al mandato constitucional de construir una democracia amplia, plural y participativa. En este sentido, no cedieron ante el reclamo de la oposición, y en todo caso dejaron en claro que las funciones de naturaleza consultiva y de asesoramiento daban continuidad al funcionamiento de órganos similares, como el Consejo de los Partidos Políticos y el Consejo Económico Social, no viendo necesario hacer del mismo un órgano de ejecución⁴⁸. Además, reclamaban que los demás proyectos presentados por la oposición no avanzaban en la mentada desburocratización del gobierno de la educación, paso que consideraban necesario para “aproximar la toma de decisiones al luchar de los hechos” (Diario de sesiones, 1991, pág. 2339).

La perspectiva del oficialismo se impondría, finalmente, a través del modo en que quedaron redactados los artículos 72 a 78, referidos a los Consejos de los Centros Educativos. Allí se explicitaba el carácter consultivo que asumía a través de sus funciones de asesoramiento y colaboración con la Dirección del establecimiento. Las tareas referían fundamentalmente a cuestiones vinculadas al diagnóstico, definición, planificación y evaluación del Proyecto Institucional. Otros organismos de apoyo al accionar de estos Consejos, como cooperadoras, clubes, asociaciones, fundaciones y cooperativas, eran apenas mencionados como formas posibles de organización que los centros educativos podrían propiciar si lo consideraban conveniente. De cualquier modo, no existen registros que demuestren que estas consideraciones hayan tenido efectos prácticos. Y esto vale no solo para el caso de Córdoba sino también para las demás provincias que adoptaron en lo sucesivo medidas similares. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, por citar un ejemplo entre los más estudiados, el decreto de *Autorización a la creación de los consejos de escuela* 4182/88, como su nombre lo indicaba, también fue presentado como una medida

⁴⁸ Cabe agregar que el proyecto presentado por el bloque del Justicialismo aconsejaba la creación de Consejos Ejecutivos de Educación por niveles y tipo de gestión. El mismo modo en que se denominaban los Órganos Colegiados daba cuenta de las diferentes posiciones asumidas por los partidos políticos.

habilitante que bajo ningún concepto instaba a las instituciones educativas a acogerse a un programa o modelo de cogobierno. Es posible apreciar que el foco nuevamente estuvo puesto en las dificultades que se presentaban en la práctica, al momento de convocar la participación y compromiso activo por parte de padres, alumnos y vecinos de la comunidad (Tiramonti, 1992; Cigliutti, 1993). En otras palabras, esto demostraba que una ley o decreto no podían por sí solos generar las condiciones materiales ni sociales para mejorar la participación (Gorostiaga & Pini, 2004). Así es que resultó sumamente difícil construir otras formas de gobierno de las instituciones que permitieran superar o ampliar los formatos tradicionales (Braslavsky, 1993).

Finalmente, aquella sesión de la Cámara de Diputados que había comenzado a las 16:40 del día 29 de octubre, luego de más de siete horas de debate, se daba por finalizada algunos minutos después de pasada la medianoche. El proyecto había sido aprobado en general (con 33 votos a favor y 22 en contra) y en particular, por lo que era girado a la Cámara de Senadores. Allí sería tratado y probado durante la sesión del 21 de noviembre.

Evaluación, calidad y gestión: ajustes y redireccionamientos a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación

Evaluación y calidad. De un modelo participativo a un modelo de expertos

Con vistas a seguir desarmando y reconstruyendo la trama de sentidos en torno a la ciudadanía, la democracia y la participación política que fueron desenvolviéndose desde el regreso de la democracia hasta nuestros días, la siguiente parada nos obliga a regresar por un momento a la escala nacional. Luego de la sanción de la LEP 8.113/91 la llamada Ley Federal de Educación representó sin dudas uno de los principales hitos en materia de reforma, regulación y orientación del sistema educativo argentino.

Una de las razones por las que resulta complejo trabajar con clasificaciones, como la de Martinic (2001) por ejemplo, es que puede llevarnos a obviar diferencias entre las distintas modalidades que asumieron las reformas educativas implementadas en los

países de la región durante el último cuarto del siglo XX. Me refiero, entre otras cosas, a la posibilidad de que determinados marcos normativos no coincidan necesariamente en el tiempo, pero sobre todo en los contenidos, que se corresponden con uno u otro período. Un ejemplo de esto puede ser identificado en el hecho de que el temario de la Asamblea Pedagógica del CPN hiciera referencia explícita a la “Evaluación y control de la calidad pedagógica” y la “evaluación y control de la gestión financiera y presupuestaria”, pese a que ambas estarían, según Martinic, en el corazón de las reformas de *Segunda Generación*, que en nuestro país coinciden con la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (LFE).

Pensar que esta cuestión aparecía como una anticipación de las discusiones que vendrían luego resulta un ajuste posible *ad hoc* que, al mismo tiempo que relativiza el esquema de clasificación, le sigue restando peso conceptual. Más allá, claro, del valor heurístico que ya reconocimos más arriba. No obstante ello, la imprecisión con la que aparece enunciado el problema de la *evaluación* en los documentos que resultaron del Congreso Pedagógico, contrasta, como veremos a continuación, con la LFE. Así, el Congreso alumbraba como incuestionable un dictamen como el que se desprendía de la comisión N°6 –bajo consenso unánime–, según el cual al Estado:

[...] le cabe el deber indelegable de ejercer la función de supervisar y velar por la calidad de la educación, centrando su evaluación en los resultados del servicio educativo, más que en los procedimientos (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, pág. 213).

Además de la insistencia en la centralidad asumida por el Estado, se destacaba entonces la utilidad de la estadística y la informática, como así también la importancia de que la:

[...] evaluación y control de la calidad pedagógica [sea] un proceso sistemático, permanente, continuo, integral y formativo realizado en forma participativa por todos los miembros de la comunidad educativa para producir los ajustes necesarios y permitir la retroalimentación del sistema (Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional, 1988, págs. 213-214).

En el mismo texto se hace especial hincapié en la “descentralización” operativa de estos mismos procesos de control de la calidad educativa, evidenciando, una vez más, cuáles eran los elementos que estructuraban la discusión acerca de las

reformas que se consideraba necesario emprender en materia educativa. Descentralizar equivalía fundamentalmente a ampliar la participación de la sociedad en general y otorgar a las unidades educativas mayor autonomía en el control y evaluación de la calidad pedagógica. Por su parte, los instrumentos y recursos técnicos disponibles aparecían como subsidiarios de aquellas.

Ahora bien, si el CPN abordó directamente tanto la cuestión de la *descentralización* como la *calidad educativa*, cabe preguntarse entonces respecto a cuáles serían las novedades que acompañaron la discusión y sanción de la nueva ley. En este punto debemos recordar el hecho de que la LFE venía a dar respuesta, por primera vez, a aquella demanda histórica de larga data respecto a la necesidad de que el sistema educativo argentino contara con una Ley General de Educación⁴⁹; demanda que el CPN solo había conseguido amplificar. En este sentido, entre los ejes fundamentales definidos por el Gobierno, enmarcados en una reforma general del Estado que buscaba avanzar hacia la eficiencia del mismo, se hizo especial hincapié en la “federalización, participación comunitaria, mejoramiento de la calidad de la educación y la proyección al futuro”⁵⁰.

Por otra parte, cabe destacar que la LFE –entendida como una de las principales medidas emprendidas por el nuevo gobierno en materia educativa–, no puede ser pensada con independencia de la sanción en 1991 de la Ley N° 24.049/1991, que disponía la transferencia de los servicios educativos a las provincias. Esta norma terminaba por completar aquel proceso que se había iniciado en los años 60 (Braslavsky, 1993) y que, luego de una breve interrupción durante el gobierno peronista (1973-1976), había cobrado nuevo impulso junto con la sanción en junio de 1978 de la denominada Ley de Transferencia de Servicios Educativos a Provincias N° 21.809. Esta última disponía, en una avanzada que la diferenciaba claramente de los decretos firmados durante el gobierno de Frondizi y la Ley 17878/68 sancionada bajo el gobierno de Onganía, el traspaso de todas las

⁴⁹ Vale recordar aquí la realización del Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882) y la posterior sanción en 1884 de la Ley 1420 que consagró los principios de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Posteriormente a la reforma, Tedesco y Tenti nos recuerdan el intento por sancionar una nueva ley en los años 60, durante el gobierno militar autodenominado “Revolución Libertadora” (2001, pág. 15). La inestabilidad política que atravesaba el país por entonces explica el intento fallido.

⁵⁰ Discursos de los diputados del bloque Justicialista integrantes de la Comisión de Educación en las sesiones del 1° de septiembre de 1992, 14 de abril de 1993, págs. 15-16.

escuelas de enseñanza preprimaria y primaria a la órbita provincial⁵¹. Como ya ha sido destacado en varias oportunidades (Kisilevsky, 2000; Tedesco & Tenti Fanfani, 2001; Feldfeber & Ivanier, 2003), tanto la Ley de Transferencia como la LFE, demostraron estar motivadas por la reducción del déficit fiscal del Estado Nacional antes que por razones propiamente educativas. En un sentido análogo, puede apreciarse que el objetivo fundamental de esta última no era revisar, discutir, reformular ni mucho menos acordar los objetivos mismos de un nuevo modelo educativo argentino, sino más bien organizar o reestructurar el ya existente. La estrategia asumida en dirección a aplicar una reforma estructural integral, en lugar de un modelo secuencial (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001), explica en parte el porqué del fracaso y el incumplimiento por parte de todos los actores involucrados.

De regreso a la cuestión de la evaluación de la calidad –antes “pedagógica”, ahora “de la educación”–, puede entonces apreciarse, en el período que separa al CPN y a la LFE, un claro giro de una concepción *participativa* (que aspiraba a que todos los miembros de la comunidad educativa se involucraran en el proceso) hacia otra que privilegiaba el *saber especializado* y pretendidamente objetivo. De este modo, y según rezaba el tantas veces analizado Título IX, los ministerios de Educación de la Nación, de las provincias y de la Municipalidad de Buenos Aires debían no solo convocar a “especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar las investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas aceptadas y actualizadas”, sino que además se proponía la *evaluación* periódica de la calidad y el funcionamiento del sistema educativo. Esto incluía la adecuación de los contenidos curriculares a las necesidades sociales y a los requerimientos de cada comunidad, junto con el nivel de aprendizaje de los alumnos y la calidad de formación docente.

Lo que se verá a partir de entonces es una redefinición del sentido mismo de la *evaluación*, lo cual funcionó como un engranaje que compatibilizaba las reformas implementadas en materia educativa y aquel proceso más amplio de reforma del Estado, según la receta neoliberal. En este sentido, resulta clave el hecho de que los mismos organismos internacionales que recomendaban las principales medidas

⁵¹ Esta ley disponía en su artículo N° 1, “transferir a las Provincias [...] todas las escuelas de enseñanza pre-primaria y primaria, supervisiones y juntas de clasificación dependientes del Consejo Nacional de Educación existentes en jurisdicción de aquéllas”. El citado texto llevaba, entre otras, la firma del entonces presidente de facto designado por la Junta Militar, Jorge Rafael Videla.

macroeconómicas, financiaban a su vez las reformas que se registraron en materia educativa.

Si bien el achicamiento del gasto público fue la cara visible de las principales reformas sociales y económicas implementadas en los años 90, los equipos técnicos del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional también estuvieron detrás de las recomendaciones que iban dirigidas a todos los países de la región, perdiendo de vista las evidentes diferencias⁵². Según Puigróss (1996) esto significó un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a *enseñar y aprender*, y su reemplazo por la lógica y el discurso de la *competitividad y la eficiencia*, propios del mercado. La intervención directa de los ministerios de Economía en materia de política educativa, lo que incluía no solo la cuestión de los salarios de los docentes sino además los cambios en la estructura del sistema educativo y la reforma de los contenidos, configuró a partir de entonces lo que ella llama el *neoliberalismo pedagógico*.

Si bien este neologismo resulta por demás interesante, no debería conducirnos a una imagen respecto a la lógica y funcionamiento del sistema educativo equivalente al rol asumido por el Estado en materia de regulación de las fuerzas económicas. Es que no existe en Argentina tal cosa como un Estado que libra a la educación a su propia suerte, en función de las lógicas propias del mercado. En su lugar, cabe considerar un escenario en el que Estado nacional pasa a asumir el rol de *evaluador* (La Bionda, 2004), lo cual supone una verdadera reformulación de las relaciones entre Estado, mercado, educación y sociedad, que resultó entre otras cosas en que los Estados provinciales se vieran investidos del poder de gobierno de la educación y/o administración de las instituciones educativas.

Lo que me interesa destacar aquí es cómo durante los años 90 fue perdiendo terreno aquella pretensión por asegurar mayores niveles de participación en ciertas fibras sensibles y propias del gobierno de la educación, lo cual resultaba una pieza clave para entender la democratización del sistema educativo durante los años 80. En su lugar, una concepción que privilegiaba el lugar y saber propio de los «expertos» (Feldfeber & Gluz, 2011, pág. 343), comenzaba a hacer a un lado a la

⁵² Algunas autoras han identificado a Chile (La Bionda, 2004) y a la llamada Escuela Nueva Colombiana (Agudo de Córscico, 1995) como aquellos modelos considerados paradigmáticos por entonces.

sociedad en general, pero más sorprendentemente aun a docentes y estudiantes, colocándolos en el lugar de mero objeto de las políticas educativas. Vale considerar además, y especialmente, el hecho de que la propia LFE pudiera ser votada y sancionada sin que se exigiera o reivindicara un proceso previo y amplio de consulta, como sí ocurrió, con todas las reservas del caso, a propósito del Congreso Pedagógico de 1988 y con motivo de la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Así, en lugar de un gran debate, las distintas posiciones fueron canalizadas a través de una superposición de proyectos, comentarios, revisiones y documentos de trabajo, elaborados por el poder ejecutivo, las Cámaras de Diputados y Senadores y el Consejo Federal de Cultura y Educación. Esto no excluye que en varias oportunidades los legisladores hicieran referencia al CPN como una experiencia previa, y no demasiado lejana en el tiempo, a partir de la cual buscaban fundamentar y capitalizar ciertas cuotas de legitimidad social que la LFE por sí sola no podía garantizar. Durante la sesión del 1° de septiembre de 1992, Jorge Rodríguez, quien solo tres meses después sería designado ministro de Educación (1992-1996) durante la presidencia de Carlos Menem (1989-1995, 1995-1999), definía en los siguientes términos la dinámica de trabajo que había llevado a la elaboración del proyecto de ley:

Luego de un arduo trabajo, de consultas efectuadas a más de 60 instituciones que nos han visitado, y de debatir entre todos los diputados integrantes de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados las diferentes posturas, llegamos hoy a este recinto con cuatro dictámenes que no son producto de posiciones extremas sino que han sido meditados y han servido para un enriquecimiento mutuo.⁵³

En línea con esta apreciación, en el listado de entidades que visitaron la Comisión de Educación entre el 13 de mayo y el 29 de julio de 1992, figuraban: el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); la Community College del Estado de Florida; la Unión Industrial Argentina (UIA); la Sociedad Rural Argentina; la Junta Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada de la República Argentina (COORDIEP); la Confederación Argentina de Institutos Educativos Privados (CAIEP); la Asociación de Escuelas de la Enseñanza Privada (ADEEPRA); la Secretaría de Deportes de la Nación; el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer; el Consejo Federal de Educación; los ministros de Educación de doce provincias –incluyendo el

⁵³ Discursos de los diputados del Bloque Justicialista integrantes de la Comisión de Educación en las sesiones del 1° de septiembre de 1992, 14 de abril de 1993.

de Córdoba—; la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA); la Unión de Docentes Argentinos; el Comité Consultivo para la Formación Profesional de la Comunidad Europea; la Academia Nacional de Educación; el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP); Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación (AGCE); autoridades y estudiantes de diez federaciones de Universidades Nacionales; el secretario general del Consejo de Universidades de España; autoridades y docentes de la Escuela Normal Nacional de Avellaneda; Federación Universitaria Argentina (FUA); Asamblea Permanente por los Derechos Humanos; docentes, padres y colaboradores del Colegio Nacional Buenos Aires; Asociación de Padres Escuelas Normales, entre otros.

Descentralización y división del trabajo educativo

Lo dicho hasta aquí en relación a la *evaluación de la calidad* responde parte de la pregunta acerca de los cambios observados en el marco del reposicionamiento del Estado durante los años 90. Sin embargo, como ya se sugirió también, la otra pieza clave en función de la cual la LFE se proponía atender a la cuestión de la calidad educativa, estaba representada por la necesidad de implementar ciertas reformas en materia de *gestión y administración* del sistema. Esto involucraba una serie de cambios que iban en la dirección opuesta a la que venimos analizando. Si hasta aquí es posible hablar de una tendencia a la *centralización* de ciertas políticas educativas, en las cuales los “expertos” asumían un rol preponderante en materia de evaluación, los principales cambios a los que se apuntaba en materia de gestión aludían a ciertas decisiones que debían ser tomadas a nivel local. Esta *descentralización* de nuevo cuño, se diferenciaba de la anterior —en el marco de las reformas de primera generación— en el hecho de que ya no se explicitaba la necesidad de abandonar una forma de gestión verticalista y autoritaria, sino que era pensada únicamente en términos administrativos, y de racionalización y maximización del uso de recursos, a partir del diseño de políticas focalizadas y compensatorias⁵⁴. Si bien el remozado

⁵⁴ En su discurso durante la sesión del 1º de septiembre de 1992 el diputado y presidente de la Comisión de Educación, Eduardo Amadeo, sostenía que: “[...] no sólo hablamos de un compromiso de equidad sino también de eficiencia. Pero cuando hablamos de equidad lo hacemos convencidos de que las políticas sociales deben ser orientadas para llegar a quienes más lo necesitan a fin de seguir evitando la demagógica dilapidación de recursos implícita en alguna de las propuestas que estamos escuchando. La focalización de las políticas sociales que este proyecto consagra es un

discurso federalista oficial ponía en valor el respeto por la autonomía regional e institucional, la transferencia de las responsabilidades terminó por cargar las tintas en los resultados alcanzados por las instituciones educativas. Desde el punto de vista de un *Estado evaluador* que privilegiaba la mirada *experta* para determinar la *calidad educativa*, los *procesos* pasaban desapercibidos. Cualquiera de los indicadores que fueron utilizados a partir de entonces –tasas de retención, promoción, abandono, sobreedad, matrícula teórica y egresados, entre otros– junto con los Operativos Nacionales de Evaluación⁵⁵ y los rankings internacionales acerca del rendimiento escolar, confirman la nueva perspectiva asumida.

Al llegar a este punto es necesario reconocer que si bien el diagnóstico acerca del fracaso del modelo de sistema educativo centralizado fue compartido por ambas etapas de reforma, ciertos clivajes resultaron sumamente sintomáticos. En primer lugar, vale destacar el hecho de que el traspaso de la administración de las instituciones educativas a la órbita provincial, efectivizado durante los años 90, fue interpretado fundamentalmente como parte de la estrategia por *desresponsabilizar* al Estado nacional de los servicios educativos (Filmus, 1997). Esto contrasta con las avanzadas y los discursos *descentralizadores* de las décadas previas, en las que aún no podía atribuirse como fundamento el claro predominio de una lógica tecnocrática y economicista. En este sentido, la amplitud y flexibilidad de los discursos democratizantes, amparados en la pretensión por garantizar niveles crecientes de participación social, contribuyeron de algún modo a que se produjera una especie de empate técnico, obturando la posibilidad de que una u otra perspectiva pudiera imponerse como hegemónica.

En este punto, si bien resulta plausible reconocer en el proceso de democratización una serie de promesas incumplidas por parte del sistema educativo *centralizado*, también es cierto que no todas las demandas se expresaron del mismo modo y con el mismo peso en los distintos períodos. Filmus destacaba, a fines de los 90, como parte de estas demandas que tuvieron como corolario la transferencia de los servicios educativos en distintas etapas y niveles, la integración nacional, equidad,

reaseguro para los sectores más pobres de nuestra sociedad”. Discursos de los diputados del Bloque Justicialista integrantes de la Comisión de Educación en las sesiones del 1 ° de septiembre de 1992, 14 de abril de 1993, pág. 34.

⁵⁵ El primero ONE fue aplicado en 1993, con una muestra de 20.000 estudiantes de séptimo grado del nivel primario y quinto año del secundario, e incluyó la evaluación sobre contenidos de Lengua y Matemática. Para ampliar, pueden leerse los trabajos de Tedesco y Tanti (2001), La Bionda (2004) y (Gvirtz, Larripa, & Oelsner, 2006), entre otros.

calidad, articulación del sistema y racionalidad en la utilización de los medios (1997). Como se puede apreciar, la mayoría de ellas son tributarias directas de los términos en que fueron enunciadas las reformas implementadas durante los años 90 –al calor de una concepción neoliberal y gerencialista–, diluyéndose aquellos elementos que motorizaron las discusiones propias de los años 80. Esto lleva al autor a catalogar la *transferencia* como un proceso de *desconcentración*, antes que de una verdadera *descentralización*. Sin embargo, considero importante destacar que el escaso peso relativo de la lógica política de inspiración democrático-participativa, que Filmus atribuye al proceso de descentralización en general, resulta de minimizar los efectos y consecuencias que tuvieron tanto el CPN como las distintas leyes provinciales sancionadas durante la última década del siglo XX. Recordemos que la realización del CPN fue presentada abierta y públicamente como un gran llamado a la participación activa del conjunto de la sociedad, con el objeto de definir las nuevas orientaciones y sentidos que debía asumir la educación. El argumento de que no proliferara por entonces una Ley General, pierde peso en el caso de la LEP 8113, que representa una verdadera cristalización de aquellos consensos que sí se pudieron alcanzar a escala provincial, y que sin duda abrevaron en las conclusiones del congreso.

En este sentido, los marcos normativos provinciales se tornan fundamentales si estamos dispuestos a comprender que la cuestión de fondo es la mutación de las formas de gobierno y administración del sistema educativo. No puede obviarse el hecho de que la reforma educativa tuviera como uno de sus principales efectos una nueva división del trabajo educativo entre el Estado nacional y las provincias, a partir de la cual el primero se reservaba solamente para sí las tareas de orientación técnico-pedagógica, producción de información y compensación de desigualdades (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001, pág. 14).

La cuestión que considero fundamental atender aquí es aquella que refiere al modo en que se produjo la articulación entre una nueva concepción de la educación de tipo neoliberal o gerencialista, que buscaba deslindar al Estado nacional de la carga económica y el peso burocrático de seguir administrando un sistema educativo en constante expansión, y aquella suerte de acumulación originaria que se había producido entre mediados de los años 80 y comienzos de los 90 –cambio de escala

mediante— y que de algún modo había llegado a cristalizar en una democracia educativa de tipo participativa.

La administración de la participación

Al revisar los proyectos del Poder Ejecutivo y de ambas cámaras legislativas, que finalmente confluyeron en el texto sancionado bajo la denominación de Ley Federal de Educación, se destaca el hecho de que no haya mención alguna, dentro del capítulo referido al Gobierno y Administración del sistema educativo, a órganos colegiados o de participación de los miembros que conforman la comunidad educativa. En su lugar, el artículo 51 solo hace mención a una serie de criterios que debieran ser tenidos en cuenta a los fines de cumplir con los objetivos de esta ley. Esta simple enumeración —que comprende la unidad nacional, la democratización, la descentralización y federalización, la participación, la equidad, la intersectorialidad, la articulación y la transformación e innovación—, es presentada en su mayoría de un modo abstracto sin referenciar directamente ámbito de aplicación o modo alguno de materialización o ejecución. En lo que respecta a aquellos elementos que despiertan especialmente nuestro interés, como la democracia y la participación, no solo se pierden en el articulado sino que presentan sentidos ambiguos y abiertamente equívocos.

Puede decirse que la necesidad de que el sistema educativo se pusiera al servicio de la consolidación de las instituciones que estructuran el sistema democrático, representa un claro rasgo de continuidad invocado en los tres grandes escenarios o marcos normativos a los que nos hemos referido hasta aquí. Lo mismo vale en relación a cierta apelación a la democracia como forma de estructuración de la vida cotidiana y reaseguro de una convivencia pacífica, que permita saldar las diferencias entre ciudadanos y agrupaciones de distinta naturaleza, con un acento claro en los deberes y responsabilidades de cada quien para con el bien común. La identidad nacional aparece en todos los casos como trasfondo permanente para la construcción de los lazos de solidaridad que resultan necesarios para asegurar cierta unidad en la diferencia. Sin embargo, al detenernos en los modos en que se concibe la *participación* propiamente dicha, nuevamente aparecen diferencias muy claras.

Como ya dijimos, la LEP 8.113 había logrado plasmar y desplegar aquella noción de participación “activa y responsable” enunciada en el marco de los debates que tuvieron lugar a propósito del Congreso Pedagógico. Siempre que no se pierdan de vista las reservas del caso, debe reconocerse el hecho de que no solamente se hacía referencia allí a una participación “reflexiva, crítica y responsable” y “activa y creadora”, sino que además se plasmaba un nuevo mapa del gobierno de la educación que incluía la incorporación de distintos actores. Aun en un escenario en el que se destaca cierta falta de precisiones en algunas cuestiones, llegaba incluso a hacerse mención de la participación de la comunidad educativa en el propio financiamiento de la educación a través de la creación de organismos de apoyo. Una perspectiva que quizás resulta difícil de ser ubicada ya sea dentro de una concepción progresista de la educación, o bien en aquella otra de raigambre neoliberal. Es que por entonces aquel modelo de gestión y administración de las instituciones educativas, tal como lo definen Gorostiaga y Pini (2004), tributario de un enfoque gerencial, todavía no había llegado a plasmarse. En este sentido, ni la normativa ni las políticas educativas vigentes daban cuenta aún de esa clase de sustrato de sentidos que finalmente afloró con la sanción de la LFE.

A diferencia del CPN y la LPE 8113, donde la participación aparece como un significativo ubicuo –permeando los sentidos puestos en juego en la experiencia misma que suponía someter a discusión quiénes, cómo y bajo qué horizonte ha de gobernarse el sistema educativo– la LFE parece delimitar nuevas coordenadas. Al revisar el articulado de la Ley Federal de Educación lo que se puede observar es que la noción de participación fue utilizada más bien como un modo de delimitar funciones y derechos. Esta definición vinculada antes a un “formar parte de...”, que a un espíritu de intervención y transformación, se desagregaba según los actores a los que se hacía referencia. Ello derivaba en un reconocimiento poco preciso pero que puntualizaba en qué ámbitos debía ser tenido en cuenta cada quien al momento de definir el funcionamiento del sistema educativo. Entre los “derechos, principios y criterios” que se especificaban en el artículo 5, por ejemplo, se hacía referencia a: la participación de los mayores en el proceso de enseñanza dentro de las comunidades aborígenes; el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa; la participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente

reconocidas y las organizaciones sociales; el derecho de los padres como integrantes de la comunidad educativa a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa. Esta primera pista se profundiza al revisar en detalle el cuerpo de la ley, en cuyo articulado puede apreciarse cómo aparece una noción de participación diferente para cada uno de los actores involucrados (ver Tabla 1).

Tabla 1. Referencias a los alcances y ámbitos de participación según actores que integran la comunidad educativa, Ley Federal de Educación 24.195

	Educandos	Padres	Docentes	Enseñanza de gestión privada
Derechos	Art. 43. Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las unidades educativas , con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avance en los niveles del sistema.	Art. 44. Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de los órganos colegiados representativos de la comunidad educativa.	Art. 46. La participación gremial.	Art. 36. Crear, organizar y sostener escuelas; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; disponer sobre la utilización del edificio escolar; formular planes y programas de estudio; otorgar certificados y títulos reconocidos; participar del planeamiento educativo.
En el Consejo Federal de Cultura y Educación		Art. 56 Garantizar la participación en el planeamiento educativo de los padres, las organizaciones representativas de los trabajadores de la educación y de las instituciones educativas privadas reconocidas oficialmente.		

Puede decirse entonces que el artículo 42, en el marco de aquello que se definía como “comunidad educativa”, representa de algún modo el punto en el que conflúan las distintas nociones de participación:

ARTICULO 42. — La comunidad educativa estará integrada por directivos, docentes, padres, alumnos/as, ex-alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas, y participará —según su propia opción y de acuerdo al proyecto institucional específico— en la organización y gestión de la unidad escolar, y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación, sin afectar el ejercicio de las responsabilidades directivas y docentes.

Como puede observarse, el modo en que se relativiza y supedita el rol de cada uno de los actores, según lo que disponga el Proyecto Institucional y las “responsabilidades directivas y docentes”, dejaba un acotado margen al modo en que podrían contribuir en la “organización y gestión escolar”.

Cabe destacar en este punto el hecho de que la respuesta a la demanda histórica por contar con una Ley de Educación General que permitiera ordenar el sistema argentino, incluía como mandato fundamental delimitar un nuevo marco de reparto —esto es, descentralización y/o desconcentración— de las decisiones en materia de política educativa. Irónicamente, esta decisión tomada desde el centro de la esfera estatal nacional, nada pudo decir acerca de cómo debían resolverse y organizarse los nuevos ámbitos de toma de decisión y definición de políticas. Más allá, claro, de la enunciación de cuál sería esa “caja negra” —las unidades escolares— a la que se transferían algunos de los derechos y responsabilidades que les correspondían a los actores involucrados en la acción educativa. Aquel abanico diverso de esferas, modalidades y competencias, según se tratara de estudiantes, padres, docentes o dueños de instituciones privadas, no llegaban a cruzarse ni articularse en ningún plano, lo que redundó en una forma de gobierno de la educación abierta a las contingencias y aquello que dispusiera cada jurisdicción.

El nuevo reparto de funciones, según una matriz en la que gobierno, administración y gestión resultaban términos intercambiables según la prédica del *management*, podría sugerir que los jirones de una educación concebida como eje estructurador de una democracia participativa y ubicua no eran más que rastros del pasado. No obstante ello,

resta aún cierto margen para el análisis dentro de la estructura tripartita que la LFE anunciaba para el ordenamiento del sistema educativo a partir de entonces, y que incluía al Ministerio de Cultura y Educación, el Consejo Federal de Cultura y Educación y las demás Autoridades Jurisdiccionales. Como ya se dijo, lo que se pudo observar a partir de la sanción e implementación de las leyes 24.049/91 –de Transferencia de los servicios educativos– y 24.195/93 –LFE–, fue el paso de un modelo de centralidad estatal a uno en el que el Estado nacional transfería de modo discrecional y focalizado distintas clases de subsidios –directos o indirectos– a los diversos sectores que conforman la sociedad, e incluso a las propias escuelas. Pero lo que resultó especialmente novedoso en ese proceso fue el rol subsidiario asumido por el Estado nacional (y el reconocimiento de una responsabilidad concurrente), que redundó en la federalización del gobierno de la educación, profundizando los clivajes entre regiones y provincias. Esto se evidenció especialmente en la ampliación, pero sobre todo la diversificación de la oferta hoy llamada “de gestión privada” a lo largo y ancho del territorio nacional.

Lo dicho hasta aquí nos obliga a repensar y posiblemente reorientar la pregunta acerca de los sentidos asociados a la llamada *democratización del sistema educativo*, durante el período finisecular. Si bien han sido numerosas las críticas dirigidas a la LFE respecto de los efectos que tuvo en materia de desfinanciamiento y desarticulación, que redundó en una mayor segmentación social y aumento de la desigualdad y fragmentación del sistema educativo (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001; Kessler, 2002; Feldfeber & Ivanier, 2003; Puigróss, 1996), no podemos sino preguntarnos acerca de la complejidad de estos procesos y la superposición de tendencias en múltiples, incluso opuestas, direcciones cuando ponemos en diálogo distintas dimensiones de análisis.

Una lectura detenida permite, por ejemplo, observar que no estaba explicitada en el texto de la ley ni en los discursos de los legisladores del oficialismo, la intención de redistribuir o licuar completamente el rol y la responsabilidad del Estado en la provisión de los servicios educativos. Incluso se destaca el compromiso de este respecto a garantizar una educación de calidad y en condiciones de igualdad para el conjunto de la población. Así se refería el diputado Jorge Rodríguez al “rol del Estado”:

Nosotros definimos en nuestra propuesta la responsabilidad principal e indelegable del Estado de fijar y controlar la política educativa, de crear y sostener los servicios, realizar la prestación de la actividad educativa junto con la familia, las organizaciones sociales y las confesiones religiosas, garantizar la formación integral y permanente del hombre y de la mujer argentinos.⁵⁶

No obstante ello, el hecho de que se hiciera especial mención en el artículo 4 a la familia y a la Iglesia Católica como responsables de las “acciones educativas” fue interpretado por entonces como parte de una restauración neoconservadora (Paviglianiti, 1995, pág. 129). Según sostiene Míguez (2014), quienes se opusieron a las nuevas reformas entendieron que la LFE profundizaba el camino de la privatización y desregulación de los servicios provistos por el Estado. Algunos consideraban que estas medidas estaban disimuladas y “encriptadas”, producto de las tensiones propias del campo educativo (Míguez, 2014, pág. 29). Algo que sin embargo en el caso de la Provincia de Córdoba estaba mucho más explícito tanto en la Constitución como en la LEP.

La idea de definir “centralizadamente un proceso de descentralización”, como la llamó Filmus (1997), sumada al diseño y aplicación según las recetas de una racionalidad tecnocrática que logró imponerse a las perspectivas propiamente pedagógicas, terminó por obturar los posibles efectos democratizantes que –al menos discursivamente– se pregonaban. La transferencia de los servicios educativos, por parte del Estado nacional hacia las demás jurisdicciones, derivó entre otras cosas en un rotundo fracaso en los términos de la desburocratización del sistema y la autonomía de los docentes. Es que la transferencia no eliminaba, sino más bien multiplicaba, las instituciones intermedias. Feldfeber e Ivanier han destacado en este sentido cómo los docentes percibieron por entonces que el discurso de la autonomía terminaba por trasladarles tan solo las responsabilidades, y no representaba una posibilidad real de intervenir en las decisiones políticas que los involucraban (Feldfeber & Ivanier, 2003, pág. 440).

El nuevo reparto de responsabilidades coincide con los cambios más estructurales a los que nos referimos más arriba, respecto al corrimiento por parte del Estado nacional

⁵⁶ Discursos de los diputados del Bloque Justicialista integrantes de la Comisión de Educación en las sesiones del 1º de septiembre de 1992, 14 de abril de 1993, pág. 16.

hacia el rol de mero evaluador, circunscribiendo los ámbitos de participación –como veremos a continuación– a esferas locales y sin ningún carácter vinculante respecto a la estructura general del sistema educativo. Ahora bien, ¿es posible entonces seguir hablando de *democratización* en este contexto?

Considero que uno de los problemas más interesantes, a propósito de las reformas educativas que hasta aquí hemos mencionado, resulta de cierta clase de tensiones que surgen en la medida en que los marcos de sentido mutan, redefiniendo el valor social atribuido a la educación como un “servicio” prestado, tanto por el Estado como por un agente privado. Uno de los principales efectos que tuvo la LFE a nivel discursivo, pero sobre todo con fuertes implicancias a nivel de las prácticas políticas, fue la construcción de un nuevo marco de sentidos en el cual la educación aparecía como un terreno de disputas y resistencias ante lo que era visto como una avanzada de ciertas tendencias privatizadoras. Este marco, que finalmente cristalizará en aquel antagonismo que postula a la educación como un *servicio* o como un *derecho*, tomará los textos legales como un terreno más de disputa por el monopolio de la interpretación.

Paradójicamente, aquello que la LFE no aclaraba o simplemente dejaba en un segundo plano, comenzaba a crecer alrededor. Así, las luchas y tensiones acerca de los sentidos y las formas de gobierno de la educación se expandieron considerablemente. Una lucha que, por cierto, tuvo lugar en distintos tipos de terrenos, pero que difícilmente podría atribuirse una victoria definitiva en la gramática legislativa, en virtud de la riqueza y variedad de los conceptos volcados en la norma escrita. Puede decirse que los procesos reales involucrados en las reformas educativas combinaban, al mismo tiempo, aquellas perspectivas que definían a la educación como política de Estado, y otras que recalaban en la necesidad de que el mercado se encargara de distribuir los recursos educativos (Míguez, 2014). Una perspectiva que se ciña a las lógicas propias del período y a los elementos que estructuraron esta fase de reformas, habrá de evaluar los cambios y mutaciones según el predominio de un enfoque que exigía políticas activas – que garantizaran mejores niveles de *equidad*– o aquel que se proponía alcanzar mayores niveles de *eficiencia* y *eficacia* en la gestión educativa (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001), o, en todo caso, cómo se dio la articulación de ambas perspectivas en lo sucesivo.

Igualdad, conocimiento y ciudadanía democrática: la Ley de Educación Nacional

Según Filmus y Kaplan, desde el discurso de asunción leído por el presidente Néstor Kirchner (2003-2007) el 25 de mayo de 2003, ya podía observarse la intención inicial del nuevo gobierno de apostar a la *sociedad del conocimiento*. Por entonces se hacía referencia a la escuela como una herramienta fundamental para la construcción de la Nación, ponderando su capacidad para distribuir valores y conocimientos, sobre las persistentes ideas de unidad nacional e identidad cultural de los argentinos (Filmus & Kaplan, 2012). Además, se recogía permanentemente aquellos diagnósticos que ya eran moneda corriente y que hacían alusión a la educación como un factor de inclusión y cohesión social en la medida en que se favorecería la igualdad de oportunidades y posibilidades de acceso a saberes socialmente relevantes. Si bien el proceso inaugurado en la era de la posconvertibilidad se va a caracterizar por una estrecha relación de colaboración entre el Ministerio de Educación y especialistas con reconocida trayectoria –siendo el propio Daniel Filmus un referente ineludible en su calidad de ministro–, esto no fue visto como una renovación de aquella forma de gobierno de la educación en clave de *expertos*, como ocurrió en las reformas implementadas durante la década anterior. Esto se debió, por un lado, a la trayectoria política de algunos referentes que los diferenciaba de una experticia basada fundamentalmente en el paso por organismos internacionales ligados o no a la educación. Pero se explica, además, por una suerte de juego de contraluces entre etapas, lo que dilucida la recíproca diferenciación entre marcos legales. Es que en este caso, la Ley de Educación Nacional (LEN) fue presentada como un esfuerzo concertado por parte de los más variados sectores por «revertir» algunos de los cambios introducidos por las políticas implementadas durante la década anterior (Míguez, 2014, pág. 37). Esto representó, como bien destaca Míguez, otra de las diferencias que guarda el proceso de reformas implementado en Argentina respecto a sus pares de la región.

El discurso presidencial de asunción al que hacía referencia antes, da cuenta de un clima reformista que fue gestándose desde la asunción del nuevo gobierno y que no tardó en plasmarse en la asamblea del Consejo Federal de Educación, realizada a fines de 2003. En el marco de las actividades desarrolladas durante aquel encuentro se

elaboró el documento titulado “Educación en la Democracia. Balance y perspectivas”, en el que se pasaba revista de algunos de los fracasos producto de la Ley Federal de Educación. Se hacía especial hincapié entonces en la pretendida descentralización del sistema educativo iniciada sin una política de financiamiento acorde, que resultó de un planeamiento presupuestario, en el cual la educación nunca llegó a ocupar un lugar central. La necesidad de provocar un quiebre en la forma de entender y definir el rol de la educación en el marco más amplio de estrategias y políticas estatales tendientes a una sociedad más «justa», recogía aquel diagnóstico acerca de la profunda fragmentación y desarticulación del sistema educativo a nivel nacional (Kessler, 2002; Tiramonti, 2004). No obstante, también se resaltaba aquello que se definía como parte de los avances logrados durante el período:

[...] organizar el sistema nacional de educación estableciendo claramente los roles de la Nación, de las provincias y del Consejo Federal de Educación, las jurisdicciones crecieron en capacidad de decisión y autonomía superando un modelo organizativo centralizado, se fijaron diez años de enseñanza obligatoria respondiendo a una demanda generalizada, se intentó promover la unidad del sistema educativo a través de Contenidos Básicos Comunes para todas las jurisdicciones; la firma del Pacto Federal Educativo supuso un aumento en la inversión de recursos, accedieron a la educación cientos de miles de niños, jóvenes y adultos argentinos de los sectores económicamente más vulnerables⁵⁷.

Pero lo que se destacaba sin dudas en este documento es el acento puesto en la necesidad de reafirmar y renovar los objetivos fundacionales del sistema educativo. Esta vez, retomando las palabras del discurso presidencial leído en el marco de la inauguración de la asamblea legislativa de ese mismo año, lo que se pretendía era dejar de considerar a la educación como política social, para incluirla dentro de las estrategias de desarrollo. Para ello se resalta la importancia de reconstruir los puentes que vinculan al sistema educativo y el mundo del trabajo y la producción, haciendo especial hincapié en la mejora de la calidad educativa destinada a los sectores más desfavorecidos. En otras palabras, lo que se pretendía entonces, según las palabras allí

⁵⁷ *Educación en la Democracia. Balance y perspectivas, Asamblea de Consejo Federal de Educación, 27 de noviembre 2003.*

esgrimidas, era “una escuela concentrada en enseñar y aprender cuyo sentido se decida en el aula, no en el comedor”⁵⁸. Claro que ese pronunciamiento inicial, tan próximo a una declaración de voluntad, hubo de enfrentarse a algunas condiciones iniciales que se buscaron subsanar progresivamente.

Financiamiento educativo, desigualdades y aprendizajes

Uno de los primeros problemas a resolver por el nuevo gobierno estuvo vinculado directamente al conflicto con los gremios docentes y la consecuente y significativa reducción del ciclo lectivo escolar, especialmente en el caso de las escuelas de gestión pública. En julio de 2003, el presidente en funciones firmó junto a gobernantes y representantes de todas las provincias un convenio por el cual se comprometían a garantizar un ciclo lectivo anual mínimo de 180 días. Esto, junto a la posibilidad por parte de las provincias de solicitar ayuda financiera al Poder Ejecutivo Nacional en caso de no poder saldar las deudas salariales a los docentes, finalmente sería sancionado con fuerza de ley (Nº 25.864) recién el 4 de diciembre de 2013.

Otro de los problemas directamente vinculados al financiamiento educativo estuvo dado por la renovación del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) que tenía su origen en la Ley Nº 25.053 sancionada en noviembre de 1998, durante el gobierno de la Alianza. Según esta ley del 11 de agosto de 2004, se prorrogaba el fondo por cinco años más, a menos que en ese período se aprobara una nueva Ley de Financiamiento Educativo integral, lo cual finalmente ocurrió en diciembre de 2005. Según dispuso la Ley Nº 26.075, se fijaba un incremento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología, tanto a nivel provincial como nacional, hasta alcanzar el 6 % del Producto Bruto Interno⁵⁹, objetivo que debía materializarse en 2010. Además se creaba en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, destinado a compensar las desigualdades en el

⁵⁸ Ídem.

⁵⁹ Si bien esto no es nuevo, en el sentido de que en la LFE ya se había dispuesto un incremento gradual de la inversión pública en materia de educación a razón del 20 % anual a partir de 1993, o bien un aumento del 50 % en el porcentaje respecto del Producto Bruto Interno (4 % en 1992), estos niveles nunca fueron alcanzados durante la vigencia de la LFE.

salario inicial docente de aquellas provincias que, aun asignando eficientemente sus recursos, se mantuvieran relativamente relegadas. En lo que respecta a la educación secundaria particularmente, vuelve a insistirse en la necesidad de garantizar los 10 años de escolaridad obligatoria dispuesta por la LFE, recalcando la pretensión de avanzar en la “universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios”⁶⁰.

El segundo eje de las medidas tomadas durante los primeros años del gobierno del Frente para la Victoria, con el objetivo de paliar la crisis social que vivía el país, estuvo vinculada a aquellos diagnósticos de la época acerca de la fragmentación, desarticulación y la desigualdad educativa. En este sentido, la Resolución 214/04 del CFCyE publicada en abril de 2004, en el marco de la LXIV Asamblea Extraordinaria, reconocía el rol asistencial asumido por la escuela argentina durante la última década, el cual la había empujado a reemplazar su tarea de *enseñar* por aquella de *contener* a niños y jóvenes, incluyendo también a sus familias. A partir de entonces se buscaba potenciar el rol igualador de la escuela, escarbando en aquella que representaba su función específica en cuanto institución especializada en la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, se entendía que las condiciones de desigualdad social habían provocado profundas inequidades en las oportunidades de escolarización plena de los ciudadanos. Esos circuitos diferenciados abrían diferentes y desiguales posibilidades de acceso, permanencia y egreso de la escuela. En estos términos es que la citada resolución intentaba poner en agenda la promoción de la calidad educativa, pero esta vez con el objetivo de “alcanzar logros equivalentes, a partir de heterogeneidades locales, provinciales y regionales”. La búsqueda de puntos en común en un escenario de desarticulación apuntaba a reconstruir una base de unidad del Sistema Educativo Nacional que estuviera en condiciones de garantizar competencias, capacidades y saberes. De este modo nacían los llamados Núcleos de Aprendizajes Prioritarios⁶¹ como parte de la estrategia de reponer la calidad y centralidad de los aprendizajes.

⁶⁰ *Discurso de asunción del Presidente Néstor Kirchner, 25 de mayo de 2003.*

⁶¹ Según la Resolución 225/04 del CFCyE: “Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y

Debate, democracia y ciudadanía

El proceso que precedió a la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada el 14 de diciembre 2006, comenzó ese mismo año con la presentación en sociedad del documento titulado *Documento para el debate. Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*⁶². El documento representaba un esfuerzo por garantizar un proceso democrático y participativo que debía culminar en un nuevo marco legal para el sistema educativo nacional. Como ya han destacado Filmus y Kaplan (2012), la consigna planteada por el ejecutivo incluía un amplio debate en el que participaran los ciudadanos, pero que se ciñera a un cronograma acotado en el tiempo, de modo que el proyecto pudiera ser aprobado en el transcurso de 2006. La elección del año en cuestión incluía, como los mismos autores mencionan, ciertas consideraciones respecto al envión político logrado luego de las elecciones de medio término de 2005, pero sin ampararse completamente en la mayoría parlamentaria como había ocurrido a propósito de la LFE en 1993. Algo que de todos modos será cuestionado por la oposición.

El desafío asumido implicaba, entre otras cuestiones, la pretensión de convertir el debate educativo en un proceso también pedagógico de construcción de ciudadanía. Esto incluía que los actores y organizaciones que participaran de los debates pudieran encontrarse, compartir y expresar sus posiciones y diferencias, bajo las reglas y objetivos enunciados por una fuerza política que no dudaba en explicitar las consignas que históricamente había defendido y que entonces resignificaba al calor de las circunstancias históricas que el país atravesaba. En este sentido, la referencia a eso que el gobierno llamaba «modelo de país» era constante y se expresaba bajo la consigna de «justicia social», toda vez que se encontrara la oportunidad. Este modelo contrastaba con el «neoliberalismo», definido como aquella alteridad absoluta que había que dejar atrás y que era presentada como huella del pasado, en la misma medida en que la crisis era superada a través del desarrollo social y el crecimiento económico.

sociales que los niños ponen en juego y que recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”.

⁶² Este documento fue elaborado por una Comisión Especial creada a partir de la Resolución 256/06 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Así, por ejemplo, en el citado *Documento para el debate...* se afirmaba que “la educación no puede ser considerada como una política ‘sectorial’ sino como la variable clave de la estrategia de desarrollo nacional” para, tres líneas más abajo sostener que “Sólo una educación de excelente calidad para toda la población permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable”. La oposición y otros actores encontraron, como era de esperar, mayor dificultad en elevar otras posiciones y plasmarlas en los documentos oficiales de la época.

En cualquier caso, una de las cosas que sí llama la atención es el hecho de que el gobierno insistiera en numerosas oportunidades, como fue en aquella presentación que acompañaba al proyecto de ley sometido a tratamiento por el Poder Legislativo, en defender el proceso de consulta realizado como único en la historia argentina y sin antecedentes a la vista. Aquella “metodología profundamente participativa”, que le otorgaba una “indiscutible legitimidad social”⁶³, según la presentación del propio proyecto, será caracterizado por Filmus y Kaplan (2012) como un “diálogo constructivo e inédito entre el Estado y la Sociedad argentina”. Pese a todo, resulta evidente que esta experiencia no escapaba al juego y correlación de fuerzas que históricamente había sido invocada como lógica política que explica cada instancia de discusión, negociación y elaboración de consensos. Si hay algo de fundacional en este proceso es justamente aquella intención por invocar un nuevo pacto educativo o espíritu de concertación, que negaba las experiencias previas, atribuyéndoles estrategias fallidas y por lo tanto una derrota que esta vez no formaba parte del horizonte de los posibles.

El documento que dio inicio a los debates asumía entonces un modelo de «sociedad justa» para el cual debía construirse un tipo de ciudadanía amparado en aquello que definía como pilares de un amplio consenso, y que habría de orientar los debates: (i) la identidad nacional, (ii) la democracia, (iii) la productividad y el crecimiento y (iv) la integración y la justicia social. Estos cuatro ejes hacían referencia a diferentes dimensiones de la ciudadanía –además de objetivos, tal como estaban enunciados–,

⁶³ *Mensaje de presentación al Honorable Congreso de la Nación, Ley 26.206/2006.*

que no resultaron sencillas de articular en la práctica y que en todo caso daban cuenta de una tensión mutua.

En cuanto a educar para consolidar la Identidad Nacional, uno de los conceptos quizás más espinosos, se afirmaba la necesidad de reflexionar sobre el pasado y el futuro, centrando al sujeto en colaboración con las instituciones públicas y las organizaciones sociales. La tarea de *construcción de Identidad* que debía emprender el sujeto tenía el destino de América Latina como ineludible, al igual que la oposición férrea a la definición neoliberal de la educación como mercancía. Educar para la democracia, por otra parte, si bien se reponía en la defensa de los Derechos Humanos, se hacía especial foco en la capacidad de los ciudadanos de *elegir* a quienes conducen el Estado y *participar* en organizaciones políticas y sociales. Esta tarea de *aprender a decidir*, estaría acompañada por la escuela, encargada de ofrecer no solo una sólida formación científica sino también una perspectiva ética⁶⁴. En tercer lugar, educar para la productividad y el conocimiento aludía al modelo agroexportador como parte del pasado y se hacía referencia a la necesidad de orientar un modelo de desarrollo capaz de “agregar valor” en un mundo donde el trabajo y la producción exigen competencias cada vez más complejas. Así, el desarrollo y crecimiento económico solo sería posible a partir del conocimiento, la información y la innovación tecnológica, como reaseguro frente a la exclusión y la marginalidad. Finalmente, en cuanto a educar para la integración y la justicia social, el cual era definido como el principal objetivo de la nueva ley, se sostenía que revertir los procesos de fragmentación y desigualdad social solo sería posible a partir del acuerdo social –que exige una decisión política– que suponga una solidaridad consciente y reflexiva acerca de la redistribución de la riqueza.

Tal como era presentado este esquema, cabe destacar, apenas había lugar para los estudiantes como actor colectivo. Incluso se desdeñaba una concepción abocada al presente y al cortoplacismo, insistiendo permanentemente en recuperar el diálogo entre pasado y futuro. Solamente los ejes ii y iii se correspondían a una mirada puesta en los

⁶⁴ Tal como se recoge del citado documento: “Formar al ciudadano, en este contexto, exige desarrollar una fuerte conciencia ética y una sólida formación científica básica. Los valores éticos sin fundamento científico pueden transformarse en mera retórica, de la misma manera que los conocimientos sin valores constituyen la base de la conducta tecnocrática” (Documento para el debate. Ley de Educación Nacional: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa).

estudiantes como ciudadanos. En este sentido, y bajo la consigna “Una sociedad más justa se apoya en el ejercicio de una nueva ciudadanía”, se mencionaba a la escuela como aquella institución en la que debe reinar:

[...] un clima democrático entre sus actores y donde los estudiantes puedan ejercer sus derechos y aprender en la práctica cotidiana a organizarse y defenderlos en el conjunto de ámbitos sociales en los que deban actuar⁶⁵.

Si bien el decálogo de garantías que se sometían a escrutinio a continuación estaba lejos de ubicar a los estudiantes en el centro de la escena, adelantaba uno de los derechos básicos que algunos años después catapultarían a los jóvenes al centro de la escena pública. Me refiero al punto 7, en el que se hacía referencia a la consigna de “Garantizar el derecho de los alumnos a tener escuelas en condiciones materiales dignas”. Ya volveremos sobre esta cuestión más adelante. Sin embargo, más allá de eso, cabe destacar aquí el hecho de que aquel documento recogiera la representación acerca del fuerte vínculo entre democracia, formación ciudadana y conocimientos, que de algún modo asomó como una de las verdaderas novedades en el marco de la naciente Ley de Educación Nacional. Como ya mencionamos, allí se plasmaba la idea de que:

La educación para la democracia deberá aportar los conocimientos y valores que desarrollen una mirada crítica que permita a las actuales y futuras generaciones de ciudadanos elegir de manera reflexiva y autónoma a quienes conducen el Estado y participar activamente en las organizaciones políticas y sociales que los expresen y representen⁶⁶.

Los desafíos que enfrentaba la ciudadanía del siglo XXI obligaban a incluir en los debates la cuestión de la formación ciudadana, ya sea en línea con cierta idea de compromiso y protagonismo político –a título de una alternativa que era presentada también como obligación–, o bien pensando en las elecciones y decisiones que habrán de tomarse a lo largo de la vida cívica –ponderando los conocimientos, competencias y

⁶⁵ Documento para el debate. *Ley de Educación Nacional: hacia una educación de calidad para una sociedad más justa.*

⁶⁶ Ídem.

calificaciones adquiridas—. Estas coordinadas hacían lugar a dos preguntas que figuraban dentro del temario y que de algún modo marcan la pauta de entonces:

¿Está de acuerdo con que la función de la escuela media sea orientar a jóvenes para seguir estudiando, para ingresar en el mundo laboral, y para desempeñarse como ciudadanos activos?

¿Qué nuevos mecanismos de participación de la ciudadanía se sugiere que promueva la futura Ley? ¿Qué mecanismos es posible promover para la participación de los estudiantes y del personal auxiliar no docente?⁶⁷

Como puede apreciarse, ambas interrogantes ponían en discusión dos de las dimensiones fundamentales de la formación ciudadana, desprendiéndose de las demás consideraciones mencionadas como «pilares». La conciencia ética y el conocimiento científico eran puestos en el centro de la escena como elementos constitutivos de la formación ciudadana, y esta era sin dudas una de las novedades, en la medida en que formaba parte de una perspectiva general que intentaba recuperar el rol propiamente educativo de la escuela. Así, la concepción de Ciudadanía Democrática que comenzaba a desplegarse, al tiempo en que era sometida a escrutinio, mostraba dos clases de componentes. Por un lado, un núcleo duro, que incluía los debates acerca de la formación ciudadana propiamente dicha, amparado en la revisión crítica de la tradicional oposición entre formar trabajadores o formar ciudadanos, pero también en aquella perspectiva más bien integral que supone el paradigma contemporáneo de la formación ciudadana y que incluye la dimensión cívica y también civil.

Diferencias, acuerdos, consensos

Luego de que fuera aprobado en la Cámara de Senadores durante la sesión del 6 de diciembre, el proyecto N° 255-S.-06 ingresó a la Cámara de Diputados al día siguiente, logrando dictamen por parte de las comisiones de Educación y de Presupuesto y Hacienda de modo inmediato. De este modo es que fue elevado a la Cámara Baja para su tratamiento. Aquella sesión comenzó a las 11:45 del 14 de diciembre de 2006, con la

⁶⁷ Ídem.

lectura de los cuatro proyectos de ley que habían sido presentados por las distintas fuerzas políticas. Además del proyecto elaborado por el Poder Ejecutivo, otros tres proyectos fueron presentados por legisladores de la oposición, aunque no consiguieron que fueran tratados.

La gran mayoría de las alocuciones coincidieron durante aquella jornada en fuertes cuestionamientos a la LFE, argumentando en favor de la necesidad de sancionar una nueva Ley de Educación. Esto constituyó sin dudas uno de los principales acuerdos de fondo que posibilitó el acompañamiento con el voto positivo de fuerzas aliadas o cercanas al gobierno nacional. El objetivo de derogar la LFE constituyó por si solo un argumento de peso al momento de fundamentar algunos votos. Claro que estos estaban acompañados de la expectativa de que el oficialismo abriera la posibilidad, sino al tratamiento en particular, al menos a introducir cambios en el articulado *a posteriori* de la aprobación en el corto o mediano plazo.

La LFE, sin embargo, también provocó un diferendo como punto de partida del tratamiento de la nueva Ley de Educación. Hubo diferencias respecto a la lectura que hacían los legisladores, pero sobre todo las distintas fuerzas políticas, acerca de si el nuevo gobierno representaba un ciclo de rupturas o de continuidades respecto a las políticas educativas propias de la década anterior. Así es que se vio un juego de tensiones entre oficialistas y opositores que reguló gran parte de los debates durante aquella jornada. Mientras los primeros buscaban permanentemente despegarse del «fracaso» que constituía la «nefasta» LFE (entre los calificativos que fueron esgrimidos figuraban «caos», «desastre», «fragmentación», «desestructuración»), los demás legisladores intentaron responsabilizar al Partido Justicialista de ese mismo fracaso: ponderaban ciertos rasgos de continuidad entre los gobiernos de Menem y Kirchner, haciendo especial alusión a que los equipos técnicos de ambos gobiernos estaban integrados por las mismas personas. Algunos legisladores de la Unión Cívica Radical, por otra parte, cuestionaron el hecho de que las Leyes de Financiamiento y de Educación Técnica fueran consideradas antecedentes del proyecto que se estaba tratando. En su lugar, manifestaron su postura de que se trataba de leyes propias del ciclo anterior, bajo las regulaciones que dictaba la LFE.

En lo que respecta al proyecto bajo tratamiento, una vez más los legisladores opositores esgrimieron aquel argumento acerca de que se estaba “desperdiciando una oportunidad histórica para realizar una verdadera transformación educativa”⁶⁸. En línea con esta idea no faltaron cuestionamientos respecto al modo en que se habían conducido los debates previos que, según sostenía el gobierno, habían logrado ampliar y enriquecer el proyecto de ley. Según sostenía la diputada Montenegro de Chaco (UCR):

La cuestión de la participación fue mencionada por la señora diputada Osuna y también se promocionó en los medios. Se dijo que participaban las escuelas y que el análisis y el debate alcanzaba una profundidad increíble. ¿Qué debate? ¿Cuándo? En las escuelas todo se hizo a último momento: se tomó el documento y se contestaron obligadamente algunas preguntas en un tiempo perentorio. [...] Muchos politólogos y autores que hemos consultado nos dijeron que cuando se utiliza la educación para un fin partidista, el gobierno puede ser elogiado y aplaudido, pero nunca podrá ser etiquetado de demócrata. Creo que lo fundamental es que no se ha debatido, pero se da la imagen de que se lo hizo. La prueba más evidente de ello está en el Congreso, donde no se discutió.⁶⁹

Los críticos de los debates previos sostenían que la falta de representatividad de las conclusiones se debía no solo a la falta de tiempo sino a la propia metodología. Además, algunos legisladores de la oposición reprocharon el modo en que se había dispuesto el tratamiento del proyecto durante las sesiones que tuvieron lugar en la Cámara de Diputados. El hecho de que no se haya hecho lugar para la discusión artículo por artículo fue interpretado como una imposición de la mayoría parlamentaria con que contaba el gobierno, por lo que se lo acusó de «autoritario» y «verticalista». Así se expresaba la diputada Marta Maffei (ARI), dirigente de reconocida trayectoria sindical (CTERA) y autora de otro de los proyectos presentados, y el diputado Esteban Bullrich (PRO), quien años más tarde sería nombrado ministro de Educación bajo el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), respectivamente:

⁶⁸ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 53), pág. 99.

⁶⁹ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 53), pág. 95.

Lamento que hayamos perdido la oportunidad de consensuar la herramienta de futuro más importante –sin ninguna duda– para los argentinos en las próximas décadas. No son buenos ni el autoritarismo ni la construcción vertical. No lo fueron antes ni lo serán en el futuro. Lamento que recién se pueda dar el debate en el recinto, pues no se lo pudo concretar en las comisiones.⁷⁰

Dice la norma en consideración, en el artículo referido a los contenidos obligatorios, que se establece un contenido obligatorio con el objeto de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos de defensa del Estado de derecho, y la plena vigencia de los derechos humanos. Vivir en democracia es debatir, así como es aceptar que cuando uno está en una minoría no tendrá leyes de consenso que van a gustarle; también implica debatir y aceptar el debate. Imponer una mayoría en una comisión para tratar un proyecto de esta magnitud en el corto plazo como en el que se hizo, es un error.⁷¹

En cuanto al reparto de funciones y responsabilidades entre Nación y provincias, que el proyecto describía, nuevamente era puesta en consideración la descentralización de la educación. Algunas alocuciones hicieron referencia al financiamiento educativo y la coparticipación como deudas que nunca fueron saldadas y que explicaban parte del fracaso de la «transferencia». Pero también se ponía en discusión el intento de la nueva ley por orientar contenidos curriculares comunes para todas las jurisdicciones, como era el caso del artículo 92⁷², llegando incluso a introducir la enseñanza de un idioma extranjero como obligatoria en todas las escuelas. En este sentido, cualquier rasgo que pudiera ser definido en los términos de la *centralización* del gobierno de la educación era cuestionado por los legisladores opositores, quienes en todo caso circunscribían al CFCyE la potestad de generar acuerdos y orientaciones en materia pedagógica y curricular. Incluso se hizo presente el reclamo respecto al carácter inconstitucional del proyecto bajo tratamiento, en la medida en que algunos diputados entendían que

⁷⁰ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 53), pág. 102.

⁷¹ Ídem, pág. 99.

⁷² Cabe destacar en este punto la referencia en este artículo a: el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana; la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur; el ejercicio y construcción de la memoria sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional e instauraron el terrorismo de Estado; el conocimiento de los derechos de los/las niños/as y adolescentes establecidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en la Ley N° 26.061.

excedía el carácter de Ley de Organización y de Base de la Educación, según dispone el artículo 75 de la Constitución acerca de las atribuciones del Congreso⁷³.

De este modo se reeditaba una vez más la discusión, y sobre todo el juego de acusaciones cruzadas, en torno al frágil equilibrio entre *centralismo*, *federalismo*, *burocratización* y *estatismo*. Así, la familia apareció una vez más como elemento articulador y amortiguador de las diferencias. El carácter de “agente natural y primario de la educación”⁷⁴ consagrado en la LFE sería nuevamente convalidado con la sanción de la LEN, cumpliendo un rol importante en amalgamar posiciones. Por un lado, la dimensión espiritual de la educación fue recuperada como parte de una concepción integral de la formación, que no exigía retomar la senda de la educación religiosa propiamente dicha. O al menos no era necesario hacerlo de modo explícito. Si bien se actualizaba el valor social de la educación impartida por instituciones de gestión privada confesionales, debe decirse que no hubo argumentos explícitos que defendieran una formación en función de un credo u otro. Esto aseguró la continuidad de cierto pacto implícito respecto a que cada provincia dispusiera en su jurisdicción aquello que resultara del particular escenario de relación de fuerzas. La presentación de la diputada por la Provincia de Tucumán, Eusebia Jerez (Fuerza Republicana) ilustra de algún modo esta posición:

También deseo hacerme eco de la preocupación manifestada por los principales referentes de los distintos credos sobre la ausencia de la perspectiva religiosa en la nueva ley de educación. Si bien se habla de formación integral de la persona, no se explicita la dimensión espiritual, algo que expresamente hacemos en nuestro proyecto de ley federal de educación. Quisiera aclarar que no estamos pidiendo que se dé una materia y ni siquiera que se enseñe tal o cual religión. Lo que pedimos es que la formación sea realmente integral en todos sus aspectos, y no se deje de lado ninguna de las dimensiones de la persona. No es un pedido corporativo de los distintos credos. De hecho, los pueblos indígenas, que gracias a las modificaciones hechas en el Senado

⁷³ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 55), pág. 4.

⁷⁴ Para ampliar sobre esta discusión, ver (Giovine & Martignoli, 2008).

tienen el lugar que se merecen dentro de esta ley, también nos hablan de la dimensión espiritual de todos los seres humanos.⁷⁵

En todo caso, si hubo alguna referencia explícita a la cuestión fue por parte de algunos legisladores que intentaron crear la oportunidad para que se introdujera en la nueva ley algún mecanismo que limitara la educación religiosa en escuelas estatales. La diputada por Santa Fe, Silvia Augsburguer (Partido Socialista), intentó sin éxito que la nueva ley no repitiera aquello que la LFE había permitido por omisión y que libraba a las provincias a su propia suerte al momento de negociar con el poder eclesial local. En este sentido, la laicidad era interpretada como un valor democrático fundamental:

Resulta razonable que las escuelas privadas puedan impartir educación religiosa, pero las escuelas públicas de todo el país deben ser laicas. Es necesario considerar que la laicidad, en tanto principio de neutralidad en relación con las cuestiones religiosas, es fundamental para formar una ciudadanía abierta, reflexiva y democrática en un contexto en el que las amenazas que se derivan de los conflictos entre países y de los surgidos en el interior de algunos otros países que tienen diferencias de tipo religioso, parecen estar creciendo en magnitud en las últimas décadas.⁷⁶

Por otro lado, si bien la cuestión de la participación y los consejos de escuela apenas fue mencionado en algunas presentaciones, en el caso de la oposición abrevó en la familia como parte de las atribuciones de supervisión frente a los objetivos que se esbozaban en la nueva ley. Por su parte, la legisladora Jerez manifestaba que:

Si bien es cierto que en el artículo 128 de la presente ley se enumeran los deberes y derechos, no se dice que se garantiza la realización y ejecución de esos deberes y derechos. Además, podrían constituirse consejos en escuelas con participación de padres y organizaciones de la comunidad para supervisar el funcionamiento de las escuelas, para que cumplan con las leyes en cuanto a la inclusión social, la calidad de

⁷⁵ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 53), pág. 101.

⁷⁶ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 55), pág. 18.

los aprendizajes y la infraestructura escolar. Todo esto enmarcado en un proceso de descentralización de la gestión que promueve la activa participación de la comunidad.⁷⁷

Esta mirada encontró, sorprendentemente, puntos en común con otras posiciones en las que se ponía el acento en la necesidad de democratizar y desburocratizar el sistema educativo. La diputada Maffei representaba un punto de vista diferente acerca de la participación, más allá del carácter normativo según el modelo de familia nuclear tradicionalmente consagrado.

Pretendemos asegurar la democratización del sistema, que se encuentra altamente burocratizado; deseamos incorporar las distintas miradas, y estamos convencidos de que a tal fin los consejos de escuela o un consejo curricular distinto podrían mejorar el sistema educativo.⁷⁸

En lo que respecta a los acuerdos, cabe destacar sin embargo el hecho de que ciertas cuestiones fueran consideradas como parte de los consensos alcanzados durante el proceso que acompañó la elaboración y sanción de la LEN. Incluso en un escenario como la Cámara de Diputados, donde la performance de los legisladores suele caracterizarse por una exaltación permanente de las diferencias y una profusa descripción de los desacuerdos y tensiones entre fuerzas y visiones políticas, también hubo lugar para expresar puntos en común. El diputado Bullrich manifestaba que:

El proyecto de ley en discusión contiene muchos puntos positivos: el secundario obligatorio, la implementación y creación de un instituto de formación docente, la obligación de la enseñanza de un segundo idioma, la definición respecto de tecnologías y medios y su rol en la educación y la mención de la educación a distancia [...] También la jornada extendida, las distintas modalidades presentes, como la modalidad de privación de la libertad, la educación especial⁷⁹.

No obstante ello, eran más generalizadas aún aquellas expresiones que hacían alusión a que la ley, que inevitablemente se votaría y aprobaría durante aquella jornada, se trataba tan solo de una enumeración o expresión de «buenos deseos» o intenciones.

⁷⁷ Ídem, pág. 102.

⁷⁸ Ídem, pág. 105.

⁷⁹ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 53), pág. 97.

Una ley «declamativa», en lugar de «propositiva»⁸⁰. Esta era en definitiva la contrainterpretación del «modelo de país» que el oficialismo propugnaba como imagen etérea del espíritu y objetivos enunciados en la ley. En estos términos al menos, el diálogo era franco y compartía un mismo registro entre el oficialismo y la oposición. El diputado Di Landro (Peronista Federal) defendía en términos muy similares aquel reproche de la oposición:

El nuevo modelo de país debe apuntar a un nuevo hombre argentino; éste es el gran desafío de la educación de hoy. No podemos edificar un nuevo modelo de país sobre la base de la cultura de quienes pertenecemos a una Argentina que ya fue, un país neoliberal que estamos superando; aquellos argentinos deben estar formados en la cultura del trabajo, de la fe y de la esperanza. [...] El proyecto de país es sólo eso: una herramienta. La ley apunta a un proyecto de país, pero el modelo debe ser consensuado por la sociedad; es decir, éste representa una concepción relacionada con lo teleológico, el mundo de los fines, y lo axiológico, el mundo de los valores. Ello, porque el modelo de país encierra valores, fines; en síntesis, utopías, sueños, algo que se intenta realizar.⁸¹

Esta noción algo vaga y androcéntrica que empuñaba el diputado, era resignificada y profundizada por otros legisladores que encontraron en la categoría «ciudadano» un elemento sustancial y estructurador, tanto del proyecto como del modelo que estaba en juego detrás de la nueva ley. Y esto vale tanto para quienes estuvieron a favor como para aquellos que estaban en contra del proyecto tal como estaba redactado. Cabe citar *in extenso* parte de los discursos de los diputados Elisa Carrió (ARI), Francisco Delich (Partido Nuevo Contra la Corrupción) y Oscar Aguad (UCR):

La revolución de las comunicaciones plantea una gran cuestión. Esto va a cambiar decisivamente al mundo; en veinte o treinta años el Estado-nación soberano y la ciudadanía ligada al Estado-nación no va a existir. Tenemos que producir el salto para que cuando exista lo otro podamos ser los constructores. Habrá repúblicas territoriales. La ciudadanía, la que tenía derecho por vivir en un territorio, no va a existir, ya que nuestros hijos van a circular por el mundo, por pobreza o por profesión. La cuestión de la

⁸⁰ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 55), pág. 17.

⁸¹ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 53), pág. 114.

inmigración que hoy se debate en el mundo surge a partir de la circulación de las personas. Tengamos en cuenta que cuando circulan los capitales y la comunicación, también circulan las personas. El problema es que vamos a tener una ciudadanía ligada al *ius solis* o al *ius sanguinis* y otra de parias circulando por el mundo. Algunos de nuestros hijos que hoy están afuera son parias en los lugares en los que se encuentran; no son ciudadanos porque carecen de adscripción al *ius solis* y al *ius sanguinis*. Esto se da a pesar de que la Argentina tiene una ventaja: muchos argentinos, por ser hijos de inmigrantes, gozan del *ius sanguinis*. En consecuencia, no se trata sólo de la circulación por exclusión de los inmigrantes de otras nacionalidades. Todo será así y resultará imparable. La construcción de los muros es un intento ingenuo y autoritario de parar lo imparable. Por lo tanto, el gran desafío cultural y político de la humanidad es construir una ciudadanía que, en primer lugar, esté ligada a la condición humana y no al Estado-nación. Hay que construir una cultura en la que la condición humana adscriba a una situación de mínima ciudadanía. En segundo término, resultará necesario cambiar los principios de *ius solis* y *ius sanguinis* por uno que tenga en cuenta el lugar en el que se trabaja. Es cierto que eso tardará mucho tiempo, pero las cabezas de nuestros hijos deberán prepararse para entender ese cambio y construirlo.⁸²

Se ha señalado que con esta ley de educación podemos pensar en otros tipos de ciudadanos. Alcanza con leer el capítulo II, sobre fines y objetivos de la política educativa nacional. Allí casi aparece el alfabeto completo en materia de ítem para mostrar que existe la idea clara de que la escuela tiene que formar ciudadanos. En todo caso, si hubiese disputas en torno a esta cuestión, estarían vinculadas con otro nivel. Como hemos mencionado, en el siglo XXI debemos hablar de la calidad educativa, que no es un problema de elites. Cualquiera puede educar con mucha calidad a muy pocos. El problema de la educación pública es educar a millones con calidad.⁸³

Aunque parezca increíble, estos temas ya fueron planteados hace más de un siglo por Sarmiento y Alberdi en las célebres cartas quillotanas. Permaneció en el tiempo una supuesta y estéril antinomia entre formar trabajadores o formar ciudadanos, como si fuera posible desligar al hombre y su trabajo del ámbito donde convive con sus semejantes. Lamentablemente, desde entonces hubo un abismo entre el universo de la

⁸² Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 55), pág. 11-12.

⁸³ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 55), pág. 22-23.

educación y el del trabajo, cuando ambos deben ser constitutivos de la identidad cultural de un pueblo. Hay una cultura del subdesarrollo donde se frustran talentos y las herramientas con que se cuenta no alcanzan para romper la inmovilidad del atraso. [...] La escuela es formativa tanto como la familia, pero los alumnos serán ciudadanos, padres y dirigentes, que deben aplicar sus conocimientos creativa y fecundamente en una comunidad atravesada por los medios de comunicación⁸⁴.

Como podemos observar, la discusión que asomaba en torno a la cuestión de la ciudadanía por momentos parece dar cuenta de múltiples dimensiones que se cruzan y solapan mutuamente, y que poco se correspondían con los términos en que había planteado la discusión el gobierno. Así, el punto de partida planteado al inicio del proceso de debates se veía completamente desbordado. Los términos y las coordenadas que planteó el Gobierno respecto a que la ciudadanía debía ser repensada en el mismo camino en que se discutieran y acordaran los términos de la Identidad Nacional, la participación activa y democrática, la vinculación con el mundo del trabajo y la producción y la justicia social, solo redundó en la multiplicación de las diferencias y los desacuerdos. Aquel intento por encauzar la discusión, a partir de estas cuatro dimensiones que se consideraba que caracterizaban al «ejercicio de una nueva ciudadanía», se encontró frente a serias dificultades en la práctica. Si se esperaba que la escuela recuperara un rol central, ofreciendo herramientas y un trabajo específico tanto desde el punto de vista del conocimiento como en la cuestión axiológica, los resultados fueron magros. La cuestión de la enseñanza y aprendizaje de saberes y competencias específicas fue dejado de lado, mientras se reponían y actualizaban antiguas rencillas y diferencias que resultaban insalvables desde el punto de vista político. Así, por ejemplo, volvió a plantearse la discusión acerca de que formar ciudadanos obligaba a optar entre formar en la convivencia, según criterios o pautas culturales que aseguraran la integración y cohesión social –Identidad Nacional y Justicia Social, entre otras nociones generales–, o educar a las clases trabajadoras del futuro –en función de las demandas del mercado internacional, y sobre todo transnacional–. En este escenario, pasado y futuro entraban en franco diálogo o en un enfrentamiento abierto, mientras el presente era puesto a un lado de modo deliberado.

⁸⁴ Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de la Nación. 14 de diciembre de 2006 (Reunión 55), pág. 47.

La participación activa, que suponía una concepción floreciente de la Ciudadanía Democrática en las escuelas, no se hizo de un lugar en aquellos escenarios más bien institucionalizados de la política. No obstante ello, aquel terreno de disputas dio lugar a la concreción de un nuevo marco legal para el sistema educativo argentino. Así, finalmente, a las 23:52 de la noche del jueves 14 de diciembre, en ausencia de 88 diputados nacionales, el proyecto era aprobado con 133 votos a favor y 34 en contra.

Una ley para los próximos 20 años: el problema de la participación

Al llegar a este punto resulta necesario repasar algunos de los elementos que se desprenden del análisis realizado hasta aquí, y que considero pueden ayudar a comprender un poco mejor el último de los escenarios que abordaremos en el presente capítulo. Me refiero a Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, sancionada el 15 de diciembre de 2010 bajo la denominación N° 9870. A pesar de haber renunciado de antemano a cualquier intento o pretensión por reconstruir el proceso corto de democratización del sistema educativo desde una mirada etapista o acumulativa, que aspire por ejemplo a construir una periodización, al llegar este punto es indudable que hay una serie de recurrencias o regularidades que modulan de algún modo las disputas y tensiones que estuvieron en juego en cada escenario. En esa suerte de *continuum* es que se juega de algún modo la unidad de un proceso como el que estamos analizando aquí. En pocas palabras, el juego de contraluces que resulta de poner en consideración los distintos escenarios, permite identificar ejes que se muestran particularmente ricos para el análisis, y que de algún modo nos permiten identificar las condiciones en que se desarrollan actualmente los procesos vinculados al rol de la escuela en materia de formación ciudadana. Así como podríamos establecer trazos de continuidad a nivel, por ejemplo, de los funcionarios o legisladores que participaron de los debates, aquí corresponde esbozar las principales tensiones y focos de conflicto que se condensaron en el marco de la sanción de una nueva Ley de Educación Provincial (LEP 9870).

El nuevo viejo escenario

A diferencia de lo que ocurrió en el caso de la LEN, la intención de reformar la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba no estaba acompañada de un diagnóstico que planteara algún tipo de «fracaso». Si bien el nuevo escenario tuvo una vez más al Partido Justicialista —o al menos su expresión local, Unión por Córdoba (UpC)⁸⁵— y la Unión Cívica Radical como principales adversarios políticos, los roles esta vez se invirtieron. Mientras que en el contexto en que se había sancionado la LEP 8113, la UCR tenía en su poder tanto el Ejecutivo como la mayoría parlamentaria, en el momento en que se trató la reforma, UpC tenía a cargo ambos resortes. La situación se dio a la inversa, en el sentido de que esta vez el peronismo fue el que tuvo a su cargo la elaboración del proyecto y aprovechó la mayoría numérica en la Legislatura⁸⁶. Por ello, los radicales vieron allí una oportunidad para pasar factura por las críticas esgrimidas en aquel entonces y defendieron la actuación del Consejo General de Educación y los Consejos Electivos que la ley ordenaba crear. El reclamo tenía que ver fundamentalmente con los pocos avances durante los gobiernos peronistas que se habían registrado en ese sentido. Entendían que aquella ley sí había sido discutida y consensuada y que sí se proyectaba en el futuro, algo que quedaba demostrado en el hecho de que el nuevo proyecto de ley repusiera literalmente artículos completos de la anterior norma.

Como ya es de esperar a esta altura del análisis, no debería sorprendernos que las primeras escenas que tuvieron lugar en la Legislatura con motivo del debate por una nueva Ley de Educación se dieron en los términos del reclamo por el carácter «inconsulta», «antidemocrático» y «poco participativo» que se le atribuía al entonces

⁸⁵ Resulta necesario aclarar que en la provincia de Córdoba desde 1999 el Poder Ejecutivo provincial está a cargo de una vertiente local del Partido Justicialista denominada Unión Por Córdoba, que fuera fundada para participar en los comicios de diciembre de 1998. Esta alianza incluyó entonces además la Unión de Centro Democrático (UCEDE), Acción para el Cambio (Apec) y al Partido Demócrata Cristiano (PDC). Desde entonces, el fallecido José Manuel de la Sota y el actual gobernador Juan Schiaretti, quien en las elecciones de 2019 cambió el sello político por el de Hacemos por Córdoba (HpC), se han sucedido cinco mandatos consecutivos, siendo las duplas Gobernador-Vice las siguientes: De la Sota-Kamerath (1999-2003); De la Sota-Schiaretti (2003-2007); Schiaretti-Campana (2007-2011); De la Sota-Pregno (2011-2015); Schiaretti-Llaryora (2015-2019); y Schiaretti-Calvo (2019-2023).

⁸⁶ Debemos aclarar, además, que a partir de la reforma constitucional de 2001 la provincia de Córdoba abandonó el sistema Bicameral, instalando una legislatura de tipo Unicameral, integrada a partir de entonces por 44 legisladores elegidos por distrito único, y otros 26 según cada departamento.

proyecto N° 6480/E/10. En este sentido, al retomar los debates en la Legislatura durante 2010, hay un primer dato que resulta ciertamente insoslayable. La primera vez que la discusión acerca del proyecto de reforma de la LEP 8.113 llegó al recinto de la Legislatura provincial fue el 6 de octubre, día en que fue formalizado el primer pedido de audiencia pública, esta vez por parte del legislador Roberto Birri (Frente Cívico).

No solo se trataba de una actitud preventiva, en la medida en que parte de la oposición se anticipaba al hecho de que el proyecto de reforma tomaría estado parlamentario pronto –el oficialismo aduciría luego que la oposición solamente estaba de acuerdo con la “no Ley” –sino además constituía un intento por dar algún tipo de respuesta ante las movilizaciones estudiantil que estaba teniendo lugar en el espacio público. Si bien ya volveremos sobre esta cuestión, en aquella oportunidad el oficialismo logró rechazar la moción, sin dar el menor debate.

Leg. Birri (FC): –Creo que con la ocupación de las escuelas han quedado claras dos cosas: una es la que acabo de mencionar, que como nunca la Unicameral ha patentizado su rol de escribanía, porque en rigor de verdad, lo que hoy tendríamos que haber hecho es debatir sobre el tema del que hablan los cordobeses; la otra tiene que ver con el papel de los jóvenes estudiantes secundarios de la Provincia de Córdoba, partícipes de un gesto cívico responsable y con escasos antecedentes que, en verdad, nos hacen suponer que, más allá del eventual desprestigio que puede tener la dirigencia política que representamos, existen reservas ciudadanas para el futuro.[...]

Señor presidente: hicimos esta propuesta de debate en términos de Audiencia Pública y en pocas palabras digo por qué. Nos pareció que entre los Institutos que tiene la Legislatura de la Provincia de Córdoba, el que reservamos para aquellos temas centrales, que dan cuenta de aspectos fundamentales para la vida cotidiana de los cordobeses, es el de la Audiencia Pública como, por caso, para el Presupuesto. El debate sobre la educación pública es tanto o más importante que el del Presupuesto, por eso me hubiera gustado que hoy esta Legislatura diera una respuesta a esos miles de jóvenes y padres, integrantes de la comunidad educativa, que están buscando una respuesta por las calles de Córdoba.⁸⁷

⁸⁷ Versión taquigráfica, Legislatura de la Provincia de Córdoba. Sesión del 6 de octubre de 2010.

Sin embargo, el oficialismo no pudo seguir resistiendo e imponiendo la mayoría automática con que contaba ante los reclamos por la apertura y ampliación del debate, por lo que el 10 de noviembre siguiente –el mismo día en que el nuevo proyecto de Ley tomaba estado parlamentario–, el legislador oficialista Daniel Passerini (UpC) solicitó el tratamiento sobre tablas de un nuevo proyecto de resolución (6518/L/10) que establecía la metodología de la Audiencia Pública para el tratamiento del proyecto de ley:

Leg. Passerini (UpC): –De acuerdo a lo adelantado por nuestro bloque en la reunión de Labor Parlamentaria, creemos conveniente y democrático federalizar la discusión de este proyecto de ley de Educación, por lo que receptar las inquietudes de distintas regiones de nuestra Provincia implica un avance y le dará mayor legitimidad⁸⁸.

Claro que para algunos legisladores de la oposición esto no era suficiente, por lo que aprovecharon aquella situación para reclamar nuevamente por la escasa legitimidad social con que contaba el proyecto bajo discusión. El propio legislador Birri se refería a los debates previos como “algunas horitas de debate –cuatro horas aproximadamente– previas a la salida de vacaciones de julio”, lo cual no podría ser compensado ya que:

Leg. Birri: –Constituir las comisiones en dos o tres ciudades de Córdoba es mezquino, porque esta Provincia es muy grande. No me imagino cómo va a hacer el ciudadano, el estudiante, el padre de familia o el educador de Villa Valeria –bien al sur y usted lo conoce– o los de Alejo Ledesma, o los de Las Barrancas –al norte–, cuando tengan que recorrer 250 ó 300 kilómetros para ir a Río Cuarto, Cruz del Eje o San Francisco. El resultado va a ser que no van a ir, no van a participar; entonces, el 70 ó el 80 por ciento de los cordobeses de nuestra geografía va a quedar fuera del marco de este debate pendiente que nos está pidiendo la sociedad cordobesa⁸⁹.

Luego de escucharse algunas propuestas acerca del criterio a seguir para seleccionar las localidades en las que se realizarían las audiencias (por departamentos, según circunscripciones judiciales, etc.), finalmente se aprobó constituir las comisiones de labor parlamentaria en las ciudades de Córdoba, Río Cuarto, San Francisco y Cruz del Eje. Se aclaraba además que las comisiones “podrían acordar con las comunidades regionales constituirse en otras localidades del interior provincial que así lo soliciten,

⁸⁸ Versión taquigráfica, Legislatura de la Provincia de Córdoba. Sesión del 10 de noviembre de 2010.

⁸⁹ Versión taquigráfica, Legislatura de la Provincia de Córdoba. Sesión del 10 de noviembre de 2010

siempre que el cronograma de tratamiento previsto lo permita” (Artículo 2, 6518/L/10), lo cual no sucedió. Como algunos legisladores hicieron notar, la falta de precisiones respecto al procedimiento –plazos, espacio físico y demás cuestiones organizativas– como así también el escaso tiempo con que contaban –las audiencias se realizarían entre el 15 y el 30 de noviembre– hacían de este artículo una cesión apenas simbólica. La intención del oficialismo de aprobar la nueva ley antes del 15 de diciembre representaba en este sentido el principal escollo ante lo que intentaba ser presentado como vocación de consenso. No hay duda de que se trataba de una respuesta espasmódica, con lo cual no sorprende el hecho de que aquella consulta que debía dotar al proyecto de una legitimidad que había sido puesta en duda por distintos sectores de la comunidad educativa, asimismo fuera cuestionada por legisladores de la oposición. Esta cuestión volvería a surgir en los debates que tuvieron lugar luego, durante el tratamiento del proyecto de ley propiamente dicho.

Las tomas y las audiencias

La realización de las Audiencias Públicas que tuvieron lugar en las cuatro localidades ya mencionadas, representa una novedad en relación a los demás escenarios que hemos venido analizando. No me refiero al hecho de que el Poder Legislativo elaborara un mecanismo de consulta dirigido a la sociedad en general, y a los interesados en la cuestión educativa en particular, sino a la dinámica pero sobre todo a las condiciones en que estas *Audiencias* se desarrollaron. Si bien en los escenarios precedentes abundaron los cuestionamientos esgrimidos frente a la mecánica seguida para la elaboración de un proyecto de ley, en ningún caso ello derivó en la revisión de la metodología. Hasta aquí, tal contienda estaba protagonizada, en primer lugar, por un oficialismo que defendía la legitimidad social de un proyecto elaborado por los equipos técnicos y asesores del Poder Ejecutivo. Para ello se apelaba en términos análogos y equivalentes a la realización de un gran Congreso o Debate que había contado con la masiva concurrencia de la ciudadanía a distintos instancias y espacios de discusión, o bien, de reuniones y mítines con los principales referentes y especialistas en la cuestión. Por otro lado, esta misma legitimidad era arrebatada por quienes sostenían

que todo ello era una «pantalla» o «fachada» y que la elaboración de los textos no recogía una sola línea que resultara de esas actividades. Donde unos veían legitimidad, producto del diálogo y el consenso, otros veían imposición de una mayoría parlamentaria y negación a dar participación a las demás fuerzas sociales y políticas.

En el caso del tratamiento que precedió a la sanción de la LEP 9870, eso no ocurrió. O al menos no bajo ninguna de esas formas. Esto nos obliga a abrir el escenario por un momento, tirar abajo la cuarta pared y dirigir los reflectores a un actor que hasta aquí no había sido considerado directamente: las y los estudiantes. Si bien hemos intentado hasta aquí recuperar las ricas e incontables referencias que el gobierno de la educación hace con respecto a, y en menos ocasiones aún dirige, al otrora denominado educando, también es justo reconocer que el guion que le ha correspondido a los estudiantes hasta aquí apenas alcanza algunas líneas. La voz y la escucha frente al estudiante – como individuo destinatario del sistema y la oferta educativa– y el estudiantado –como actor colectivo– no es algo que haya resonado de un modo evidente hasta aquí. Considero pues, que la entrada de los estudiantes en el recinto legislativo, por ímpetu y a fuerza de las propias convicciones, resulta un dato clave en el nuevo contexto.

Para comprender las razones por las que los estudiantes fueron considerados e incorporados intempestivamente como un actor clave en el debate sobre la LEP 9870, debemos por un momento trasladarnos a aquellos otros escenarios que interpelaron a los legisladores y que de algún modo hicieron las veces de intersticio. Una hendidura por la que se introdujo una lógica y una dinámica otras, no previstas en los escenarios, las reglas y los objetivos del juego legislativo en particular, y del gobierno de la educación en general.

Como bien destacan Míguez y Hernández (2016) las protestas estudiantiles que tuvieron lugar en Córdoba durante 2010 comenzaron a desarrollarse a fines de septiembre, y fueron profundizándose las primeras semanas de octubre. En el marco de aquellas protestas, los estudiantes, quienes contaron en algunas ocasiones con la colaboración de docentes y padres, llegaron a ocupar y tomar el control de treinta centros educativos. Entre ellos, veinte colegios secundarios (dieciséis de gestión pública y cuatro de gestión privada), dos escuelas primarias, dos de educación para

adultos, seis terciarios y tres unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba. La principal motivación y foco del reclamo que movilizó a los estudiantes por entonces estuvo dada por la demanda que lograron articular en relación a las condiciones de infraestructura de las escuelas de gestión estatal. La falta de mantenimiento fue una constante año a año, que no pudo ser contrarrestada con las obras que el gobierno emprendía durante el receso estival. No obstante ello, sin duda los acontecimientos que tuvieron lugar ese mismo año en Buenos Aires resultaron en uno de los disparadores que hicieron visible, aún para los propios estudiantes, una demanda latente y sumamente extendida. Una demanda que si bien se había expresado anteriormente, solo apenas había sido encausada a través de protestas parciales que no excedían las modalidades de reclamos puertas adentro. En este sentido, la elevación de cartas o notas al área de infraestructura, por medio de la Dirección de cada establecimiento, o incluso las «sentadas», como una de las principales medidas de acción directa, formaban parte del repertorio de acción más habitual de los estudiantes.

Rastrear esta pista, en dirección a identificar los vínculos entre las protestas y los actores que se movilaron en la Ciudad de Córdoba y aquellas otras experiencias que tuvieron lugar en Buenos Aires o en otros países de la región, sin dudas resulta más que rico e interesante. En aquella ocasión, por ejemplo, los estudiantes de Buenos Aires también se movilaron oponiéndose a las reformas del plan de estudios en el nivel medio. En lo que respecta a otras experiencias en la región es posible incluso hablar en los términos de la configuración de un verdadero ciclo de protestas (Tarrow, 1997), si tenemos en cuenta al movimiento *Pingüino* en Chile de 2006, que derivó en el cuestionamiento de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (Khomasi, 2012), o a las tomas de escuelas y universidades de 2016 en Brasil, en rechazo a la propuesta de enmienda constitucional 241. No obstante, esto no es lo que nos preocupa aquí.

Cabe resaltar el hecho de que aquellas protestas dieron cuenta de la construcción de un marco de acción en el cual el proyecto de una nueva Ley de Educación encontró su propio lugar. Por entonces los estudiantes cuestionaron duramente que aquel proyecto de reforma de la LEP promovía la inclusión de la educación religiosa en las escuelas

estatales, favorecía la articulación entre la escuela media y el sector productivo, lo que consideraron suponía un regreso a las políticas educativas de corte neoliberal, y reducía los espacios dedicados a la formación artística (Míguez & Hernández, 2016, pág. 98)⁹⁰. Esta articulación entre actores y demandas, fue posible incluso en un marco de evidente heterogeneidad y diversidad de circunstancias. Así, frente a la experiencia de la agrupación Secundarios Unidos de Córdoba (SUC), que tendió a agrupar y darle centralidad a los estudiantes de nivel medio y a priorizar los reclamos por mejoras en la infraestructura (Míguez & Hernández, 2016, pág. 97), la Asamblea Interestudiantil nucleó a estudiantes de nivel medio, terciario y universitario y priorizó los reclamos en contra del proyecto de reforma educativa. En esta última organización confluyeron: estudiantes de escuelas de gestión pública que reclamaban por las condiciones edilicias de su escuela; estudiantes de colegios de gestión privada que demandaban por la reapertura del debate en torno a la LEP; estudiantes de colegios preuniversitarios y estudiantes universitarios que se movilizaron en solidaridad por ambos, y que introdujeron nuevas demandas como becas, comedor, entre otras.

Más allá de la escalada y el curso que tomó aquel conflicto, que enfrentó no solo a estudiantes y autoridades del gobierno de la provincia, sino también a estudiantes y padres, estudiantes y docentes y estudiantes entre sí, fueron sucediéndose una serie de reuniones entre los principales actores que permitieron ir desactivando parte del conflicto. Durante las reuniones que mantuvieron las autoridades del Ministerio de Educación y el propio vicegobernador Héctor Campana, junto a estudiantes de las dos principales agrupaciones estudiantiles (SUC y Asamblea Interestudiantil), fueron acordándose distintos planes de obras para los colegios afectados. El envío de funcionarios del área de infraestructura y cuadrillas de albañiles se tradujo pronto en el levantamiento de la mayoría de las «tomas» y la consecuente normalización del ciclo lectivo. No obstante ello, aquellas escuelas que se habían movilizado fundamentalmente en reclamo por la reapertura del debate legislativo –las escuelas de

⁹⁰ Tal como destacan los mismos autores: “En la visión de los estudiantes estos contenidos no eran casuales, sino que resultaban del hecho de que el Consejo Provincial de Políticas Educativas que había elaborado la propuesta, lo había hecho bajo la influencia de, entre otros actores, la fundación Arcor y Minetti, el Consejo Católico para la Educación de Córdoba y universidades privadas como la Católica de Córdoba, la Empresarial Siglo XXI y la Blas Pascal (Aizicson, 2011)” (Míguez & Hernández, 2016, pág. 98).

gestión privada y las preuniversitarias, principalmente– demoraron la suspensión de la medida algunas semanas más. En uno de los casos que serán analizados más adelante, las negociaciones se tornaron más ríspidas con el correr de los días. Según se desprende del relato de los propios protagonistas, en aquella ocasión, la posición sostenida por los estudiantes de no levantar la toma –que contó además con un claro apoyo por parte de algunos docentes y padres– llegó a poner en riesgo incluso el propio financiamiento de la escuela. No solo algunos padres se negarían a pagar las cuotas durante el mes que sus hijos no tuvieron clases, sino que algunos funcionarios pusieron en duda la continuidad de las partidas asignadas en concepto de subvenciones. Finalmente, el gobierno provincial optó por ceder ante el reclamo y reabrió el debate bajo la modalidad de *Audiencia Pública*, en los términos previstos de la ley.

Las Audiencias Públicas tuvieron lugar en las ciudades de Río cuarto (25 de noviembre), San Francisco (2 de diciembre), Cruz del Eje (6 de diciembre) y Córdoba (19, 23 y 30 de noviembre). En el caso de los encuentros realizados en la Capital provincial, el lugar dispuesto fue la Sala Protocolar de la Legislatura de Córdoba. Se trataba de un pequeño salón de pisos de parquet. En uno de los extremos había una gran mesa con unas nueve sillas alrededor dispuestas para que se ubicaran los y las legisladores que integraban las comisiones de Educación y Legislación General. Allí estuvieron presentes las legisladoras Feraudo, Genta, Bressan y Rosso (UpC), Coria (Frente Progresista), Olivero (Izquierda Socialista), Rodríguez (Frente Cívico y Social) y los legisladores Calvo Aguado (UCR) y Ochoa Romero (Frente para la Victoria). Sobre ambas paredes laterales del salón podía verse los rostros enmarcados de los gobernadores de la Provincia de Córdoba. En medio del salón, un pequeño pupitre con una silla marcaba el lugar por el que iban desfilando los distintos oradores, que aguardaban su turno en una de las de cincuenta sillas que estaban dispuestas detrás. Aquellas largas jornadas se extendieron desde las 11 de la mañana hasta pocos minutos antes de la medianoche.

Durante las audiencias se dispuso que los expositores contaran con 10 minutos para manifestarse. Pasaron por allí estudiantes, docentes y directivos de los distintos niveles educativos, padres y madres de los y las estudiantes, representantes de distintas

organizaciones de la sociedad civil y dependencias públicas (Federación Internacional de Intérpretes, Asociación Argentina de Celíacos, Asociación de Trabajadores del Estado, Central de Trabajadores Argentinos, HIJOS, Federación Universitaria de Córdoba, Fundación Interamericana de Ciencias de la Educación, Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia, etc.); quien fuera presidente del Congreso Pedagógico Nacional en 1988 Silvio Pedro Montini; militantes de agrupaciones políticas (Proyecto Sur, Coalición Cívica ARI, Unión Cívica Radical, Partido Solidario, Partido Obrero); representantes de distintas organizaciones religiosas (Junta de Educación Católica, Portal de Belén, Federación Escolapia, etc.); y ciudadanos que se presentaron a título individual de las más diversas maneras (pastores, médicos, ingenieros, o «simples ciudadanos»).

Dada la amplitud y heterogeneidad de la participación que tuvieron aquellas jornadas, resultaría muy complejo sistematizar e identificar los principales ejes sobre los que versaron los discursos. No obstante ello, bastará con recuperar algunos pasajes de aquellos discursos previamente elaborados y leídos, o sencilla y espontáneamente pronunciados ante los presentes. Esto, a los fines de dar cuenta del modo en que los estudiantes se abrieron paso, haciéndose de un lugar en aquel escenario en que se decidía el futuro de la educación. Entre ellos, las palabras de J., estudiante de un colegio de gestión privada que había sido tomado por los estudiantes, resonaban por el fuerte cuestionamiento dirigido a la mecánica a partir de la cual se había gestado el proyecto de ley:

Sr. J...: [...] manifestamos nuestra oposición a los métodos de representación ya que desde la elaboración de ese antidemocrático anteproyecto los estudiantes, profesores y padres, no estuvimos representados en el Consejo Provincial de Políticas Educativas. Tenemos la ineludible necesidad de ser partícipes en la elaboración de una propuesta de Ley de Educación por el determinante hecho de que nosotros somos los actores cotidianos de la educación; no son las empresas ni tampoco la Iglesia.

Para concluir, recalamos 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).⁹¹

La referencia al lugar que ocupaban en el presente aquellos estudiantes, que no habían sido consultados debidamente en la elaboración del cuestionado proyecto, se articulaba con futuro próximo desnudando las lábiles fronteras entre los estudiantes del presente y los ciudadanos del mañana. Estas palabras, de alguna forma dan cuenta del modo en que los estudiantes estaban consiguiendo enfocar uno de los puntos ciegos del sistema educativo. Y esto es algo que conmovía a parte de la comunidad educativa y demás actores que estaban siendo testigos más o menos partícipes de las tensiones que atravesaban las escuelas. Frente a los cuestionamientos dirigidos a una juventud permanentemente negada y negativizada (Chaves, 2005), no solo los y las estudiantes contestaban ofreciendo el cuerpo y participando en marchas, sentadas, cortes de calles, tomas, asambleas y audiencias públicas. Sus propios padres y docentes se hacían eco de la sorpresa que les provocaba la irrupción de un nuevo actor colectivo en aquel escenario. En medio de las persistentes miradas infantilizadoras de los adolescentes y jóvenes, las tomas representaron un «cachetazo» dirigido a los adultos, quienes debieron sentarse y escuchar a sus hijos:

⁹¹ Versión taquigráfica de la Audiencia Pública realizada en la ciudad de Córdoba. 30 de noviembre de 2010.

Sra. G...- Soy mamá de tres alumnos de 17, 9 y 6 años, respectivamente, [...] En realidad, estamos representando a un grupo mayor de padres que se conformó a partir del mes de octubre del corriente año a raíz de la toma de la escuela, que queremos reivindicar la lucha de los estudiantes por la educación, la que consideramos debe ser laica, gratuita, pública y de calidad. Esto lo digo como mamá; no soy docente ni tengo título universitario alguno. Debido a la toma del colegio he comenzado a tomar más conciencia de lo que estaba pasando; comencé a involucrarme cada vez más en lo que ellos estaban haciendo, lo que siempre nos pareció muy coherente.

Vivimos en una sociedad en donde a los adolescentes se los tilda de tomadores, drogadictos y que llevan una vida muy “light”, pero lo que me han demostrado es que no solamente han sido capaces de llevar adelante determinadas acciones en pos de algo que ellos lo viven como propio, como es la educación que les está tocando en este momento de su vida, sino que han podido tener en cuenta a un grupo de chicos y adolescentes que pertenecen a los sistemas primario y secundario [...]. Han podido solidarizarse; se han puesto a estudiar punto por punto y han podido darse cuenta de que hay cosas que no están muy claras o con las que no están de acuerdo; se dieron cuenta de que había que pelear no sólo por ellos sino por todos. Entonces, a ese concepto que tenemos de los adolescentes de que se ocupan de sí mismos, de que no son solidarios, de que no escuchan, de que no son capaces de ponerse en el lugar de otro, estos chicos lo han dejado de lado; se han podido poner en el lugar de todos, no sólo de los que están en este momento en el sistema educativo sino también de los que vienen.⁹²

Sr. P...- Buenas tardes. Soy padre de un alumno de la secundaria [...] y, además, soy médico, de modo que tuve acceso a la educación y sigo teniendo necesidad de continuar aprendiendo y educándome. [...] A partir de las reuniones que mantuvimos en la puerta del colegio, durante tantas tardes y noches, tomando litros de mate, encontramos una gran diversidad de opiniones y de reacciones, pero, en el fondo, estábamos unidos por la sorpresa y nos preguntamos: ¿por qué los chicos –que no son empleados de la institución educativa sino simplemente estudiantes– toman simbólicamente una escuela que no les es propia? Entendimos, entonces, que en realidad estaban tomando la educación, como quien se enoja durante un partido de

⁹² Ídem.

fútbol, toma la pelota y dice: “¡no, así no seguimos!”, o como cuando alguien trata de entablar una conversación, el otro se desubica, y entonces dice: “¡no, así no hablamos!”.

Los chicos tomaron una postura política acerca de la educación porque eran, son y seguirán siendo estudiantes, y ese fue el cachetazo más grande que nos tocó recibir a los padres porque tuvimos que tomar la decisión de primero entender y después accionar, ya que al principio hubo mucha reacción violenta, desmedida e impensada. Entonces, tuve el gran privilegio de ponerme en el lugar de los chicos y entender qué difícil es ser adolescente cuando se tiene una educación que no es igual para todos los chicos, cuando se tiene una educación que está siendo evaluada burocráticamente y al chico nadie lo llama ni le pregunta nada. [...]

Como integrante de la comisión de padres me tocó asistir a charlas en el Ministerio de Educación con Delia Provinciali que nos atendió y pudimos escucharnos; también tuvimos que discutir algunos temas puntuales en la dirección de la DIPE, y es lamentable que un ciudadano común tenga que escuchar las palabras “no existen”. No existir es no tener pulso, entonces, como padres deberíamos denunciar al Ministerio de Educación por no educar para la participación en estas cuestiones de las leyes (aplausos), porque el ministerio se tomó 18 meses en hacer trabajar al Consejo Provincial de Políticas Educativas, repito, 18 meses, dos embarazos, y no fueron capaces de darse cuenta que ese tiempo es suficiente para que nos digan: “papás, ¿ustedes no saben que tienen que estar federados o agremiados a algo? hagan eso”. Los legisladores que se enteraron de que los chicos no tienen una federación, como la FUC, ¿por qué no fueron a decirles a los centros de estudiantes –que no existen– que existan? para que la burocracia no les caiga como una cosa extra en la cabeza. ¿Por qué el Ministerio de Educación no educa para la participación de los que no estamos yendo al aula, sino para los ciudadanos, los que les pagamos el sueldo? Necesitamos que el Ministerio de Educación eduque para la participación democrática de todas y cada una de las personas.⁹³

Además de representar una oportunidad para la organización y movilización de los padres, que se encontraron en la necesidad de conformar sus propias «comisiones», los docentes también se vieron empujados a un lugar incómodo al que no estaban acostumbrados. El hecho educativo estaba inscripto esta vez en espacios, redes y

⁹³ Ibídem.

dinámicas que para algunos eran completamente ajenas y que escapaban a su control. Las «tomas» fueron vistas como una muestra flagrante de debilidad de la escuela al momento de tratar la cuestión de la autoridad. Este paradigma disciplinario, más bien tradicional, obturó la posibilidad de que una parte importante de la comunidad educativa pudiera identificar aquellos procesos como efectos de institución escolar y educativa. En su lugar, solo se trataba de una afrenta que vulneraba el derecho a educar y a educarse de aquellos docentes y estudiantes que eran victimizados en el mismo acto que suponía la reivindicación del derecho a la protesta y la demanda por participar y ser escuchados. Aquellos que no acordaban con las medidas ni con las demandas esgrimidas dieron cuenta de una concepción de la participación democrática que suponía cierta identificación con modelos de vinculación tradicionales, en los que el rol docente se definía en los términos de una relación jerárquica entre generaciones (Míguez & Hernández, 2016, pág. 104). Allí proliferaba una concepción de la participación que se ceñía a los mecanismos formales, institucionalizados y orgánicos. No obstante esto, en el juego de diferencias que los propios actores ayudaron a configurar durante aquel conflicto que tuvo como epicentro a las propias escuelas, también proliferó otra concepción de la participación democrática. En el marco de esta segunda variante tanto docentes y padres, como los propios estudiantes, se mostraron capaces de reconocer el vínculo de enseñanza-aprendizaje más allá de que se manifestaran o no relaciones de autoridad concebidas según las jerarquías preestablecidas y en función del vínculo tradicional docente-alumno. La participación directa se hizo de un lugar en esa trama de sentidos, pudiendo ser pensada como un elemento central en los modos de concebir la educación ciudadana. De este modo, las prácticas asomaron como un elemento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje que habían sido descuidados, incluso olvidados, en los debates y en la propia redacción del proyecto que estaba bajo la mirada de todos.

Dir. P...: Me parece que la formación de trabajadores no implica contenidos o cuestiones académicas sino prácticas diferentes a las que estamos llevando en la escuela; implica profundizar las prácticas democráticas, la participación y el ejercicio de la democracia directa e indirecta dentro de las escuelas para que nuestros alumnos no sólo tengan el conocimiento teórico que es necesario, sino

–como dijo un ciudadano anterior– actualizar los conocimientos al siglo que estamos viviendo. ¿Pero las prácticas? Un ciudadano no se hace solamente por el contenido académico que está recibiendo sino que se hace ciudadano también con la práctica. Si las escuelas no contemplan la práctica ciudadana, como puede ser la obligatoriedad del centro de estudiantes, o la participación de los docentes, porque el docente también se forma como ciudadano dentro de la escuela, también aprende con verticalismo o participando y haciéndose responsable y corresponsable con sus compañeros de lo que sucede en la institución. La participación de los docentes en el gobierno de la escuela es algo que no está contemplado en este proyecto, dice solamente “a través de sus proyectos”, no dice en el “gobierno directo de la institución”, lo cual aportaría una práctica democrática formativa para el docente que se podría trasladar a los alumnos. Básicamente, no alcanza con renovar los contenidos para la formación ciudadana sino también las prácticas dentro de la escuela. Formar trabajadores que puedan enfrentar el mercado –y no solamente adaptarse al mercado– dentro de los valores de solidaridad, participación y democracia. Además, no debemos ignorar que los docentes también se están formando dentro de la institución en un modo particular de ser ciudadanos. Proponemos la participación de los docentes en el gobierno de las instituciones y profundizar las prácticas ciudadanas dentro de las escuelas para los alumnos y docentes⁹⁴.

Las palabras del director de una de las escuelas secundarias que fue tomada por los estudiantes, anudaba de modo muy claro la trama de sentidos que estaba en juego entonces. La tensión que existía bajo el paraguas de la democracia, y que se expresaba a través del enfrentamiento abierto entre diversas concepciones de la participación, también tenía como campo de disputa el terreno de los conocimientos y las prácticas. Y esto interpelaba no solo a los estudiantes, sino también a los propios docentes. Según el director P., la cuestión de la formación ciudadana no solo obligaba a discutir los contenidos, sino fundamentalmente a revisar las prácticas. El gobierno de la educación y de las instituciones era puesto en el centro de la escena a través del mismo gesto que lo corría fuera de ella.

⁹⁴ Ibídem.

La Ley de los gallos y la medianoche

Como ya se mencionó más arriba, reformar la LEP N° 8113 resultó de la necesidad de adecuar la legislación provincial a la nacional, antes que de algún tipo de intención o estrategia política. O al menos así fue presentado por el gobierno provincial de turno. Cabe recordar que desde la sanción de aquella primera Ley General de Educación que había permitido ordenar y dar una visión de conjunto del sistema educativo provincial, habían sido reglamentadas dos Leyes Nacionales –la LFE y la LEN– en el mismo sentido, además de las Leyes de Educación Técnico Profesional y de Financiamiento Educativo. En cualquier caso, el gobierno asumió como objetivo que la nueva LEP fuera sancionada en diciembre de 2010, de modo que pudiera ser implementada a partir del inicio del ciclo lectivo siguiente. Así, el cronograma resultó igualmente acotado que en las leyes que analizamos más arriba, por lo que la Legislatura –y particularmente las Comisiones involucradas– debió trabajar a término y con un cronograma cerrado. A tal punto se había dispuesto cumplir el calendario que ni siquiera las Audiencias Públicas –que fueron producto de una movilización estudiantil que nadie tenía entre sus planes– pudieron retrasar la votación final que tendría lugar a mediados de diciembre de 2010.

En cualquier caso, y a pesar de esto, no puede negarse el hecho de que las discusiones que formaron parte del tratamiento del proyecto de reforma de la LEP de algún modo estuvieron apuntaladas y acompasadas por aquellos cuestionamientos que habían nacido en el marco de las protestas estudiantiles. Esto nos recuerda el carácter abierto de las tensiones, acuerdos y disensos que pudieron manifestarse en torno a la sanción de una ley como esta. En este sentido, es posible observar aquí el hecho de que si bien la ley misma puede constituirse en una arena, las reglas de juego pueden estar, bajo determinadas circunstancias, sujetas a lógicas y procesos que la exceden, denotando ciertas dinámicas de carácter exógeno. Esto puede apreciarse en un análisis detallado de las exposiciones de aquellos legisladores que fundamentaron su voto tanto a favor como en contra del proyecto de ley. En el caso de los primeros, vale reconocer, abundan las referencias a las modificaciones que debieron hacerse a partir de los cuestionamientos que tuvieron lugar más allá de las paredes del recinto en torno a: i) la educación religiosa; ii) las prácticas educativas en el campo laboral y empresarial; iii) la

educación artística; y iv) el lugar asignado a los centros de estudiantes y la conformación del Consejo Provincial de Políticas Educativas. La necesidad de dar muestras de la capacidad de recoger e incorporar aquellos planteos representa una constante en una parte importante de los discursos. Por otra parte, en el caso de quienes fundamentaron posturas contrarias, se hace permanentemente referencia a la escasa legitimidad que alcanzó el proyecto, como consecuencia de la no participación de actores clave del sistema educativo. Así lo resume el legislador Pozzi (UCR) en su alocución:

Rechazamos el presente proyecto porque no se garantizó el debate y análisis que exigía el proyecto de Ley General de Educación. En igual sentido, rechazamos también su gestación, por no haberse garantizado la necesaria participación de los estudiantes, padres y docentes. Lo mismo hacemos con su etapa de tratamiento legislativo, porque el despacho que tratamos fue elaborado recién en los dos últimos días en las comisiones conjuntas y no hemos tenido el despacho definitivo hasta horas antes de venir al recinto. Asimismo, lo rechazamos porque no se han respetado los tiempos que el proceso de tratamiento y debate de esta ley exigía, y porque la presente iniciativa no cuenta con el imprescindible consenso de la sociedad.⁹⁵

Esto nos obliga a poner en consideración la hipótesis de que más allá del campo o ámbito de aplicación al que hace referencia cada una de estas cuestiones –insisto: educación religiosa, prácticas educativas, educación artística y participación en el gobierno de la educación–, todas ellas dan cuenta de algún modo de ciertas tensiones y conflictos que se vinculan fundamentalmente a los mecanismos de participación y toma de decisiones. Esto nos empuja a detenernos una vez más en dar cuenta de los sentidos acerca de la democracia y la participación que se manifestaron en aquellos debates que representaron la última puesta en escena previo a la sanción de la LEP 9.870, y que de algún modo hacen las veces de sustrato en el que estos emergen, delimitando sus posibles acuerdos y disensos. Como veremos a continuación, los argumentos de los legisladores se nutren permanentemente de estos sentidos al fundamentar sus distintas posiciones.

⁹⁵ Versión taquigráfica. Sesión de la Legislatura de la Provincia de Córdoba. 15 de diciembre de 2010.

En lo que respecta a la Educación religiosa, en primer lugar, llama la atención el modo en que algunos legisladores defendieron el inciso “e” del artículo 11 del proyecto de Ley, tal como quedó redactado finalmente. Me refiero en particular al derecho de los padres:

[...] a que sus hijos reciban de manera opcional, en el ámbito de la educación pública de gestión estatal, educación religiosa que les permita aprehender los valores y contenidos básicos de la creencia por la que hubieren optado, como contenido extracurricular, sin financiamiento estatal, fuera del horario de clases y a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos.

Además de una nueva referencia a que este era un derecho consagrado por Constitución provincial en el artículo 62, la legisladora Genta apeló a la Convención Interamericana de Derechos Humanos y al Pacto de San José de Costa Rica haciendo alusión a que:

Optar es inherente a un régimen democrático y a la formación del ciudadano. En este momento se habla de respetar, no de imponer; no se presenta en el núcleo duro del currículum nada sobre el tema religioso, ya que será considerado como contenido extracurricular y fuera del horario escolar e impartido por los ministros de los distintos cultos. [...] ignoran que lo que se defiende en este caso no es la religión sino la opción democrática, la libertad de conciencia y los derechos humanos. Esos pretenciosos que se obstinan en ignorarlo se arrogan, además, representaciones de supuestos grandes colectivos, agraviados por la supuesta intromisión religiosa, paradójicamente, haciendo gala de su ignorante arrogancia desde su minúscula y casi nula representatividad⁹⁶.

De todos modos, y a pesar que algunos legisladores consideraban que esto no involucraba ningún tipo de problema en la práctica⁹⁷, el citado artículo dio lugar a una

⁹⁶ Versión taquigráfica. Sesión de la Legislatura de la Provincia de Córdoba. 15 de diciembre de 2010.

⁹⁷ Según las palabras del legislador Maiocco (Vecinalismo): “[...]el tema de la educación religiosa está en la Constitución y en la Ley 8113, y nunca hubo problemas, ¿por qué vamos a tenerlos ahora?”. Desde el ángulo opuesto, el legislador Ruiz (Coalición Cívica ARI) llegaba a una conclusión similar: “Si bien es cierto que –como dijo el legislador Maiocco– este es un tema ideológico y político, creo que se ha reducido a un aspecto meramente simbólico porque todos han reconocido que no se aplicó, no se aplica ni se aplicará. Por eso, creo que el oficialismo debiera haber atendido lo planteado al respecto desde la sociedad civil y los bloques opositores, que sosteníamos la necesidad –ya voy a explicar por qué– de eliminar del artículo 11 el inciso relativo a este tema” (Versión taquigráfica. Sesión de la Legislatura de la Provincia de Córdoba. 15 de diciembre de 2010).

ardua negociación tras lo cual se introdujeron varios matices, resolviendo la demanda de que la nueva LEP fuera más taxativa en este aspecto.

Por otra parte, y en relación a los cuestionamientos que habían surgido a propósito del artículo 40 y las llamadas «prácticas educativas», también la cuestión de la ciudadanía ocupó un lugar relativamente importante. Es que pese a que el reclamo se fundamentaba en la apuesta por revertir y dejar atrás aquella concepción que se le endilgaba a la LFE y que entendía a la educación al servicio de las lógicas del mercado, el vínculo entre la escuela y el mundo del trabajo y la producción no podía ser agotado en una discusión que se librara solamente en esos términos. Así, las distintas concepciones acerca de la formación ciudadana afloraron en medio de las distintas perspectivas que buscaban afirmarse en ese terreno. Las posiciones de los legisladores Feraudo (UpC) y Nicolás (UCR), respectivamente, ilustran dos de las expresiones que se articularon en el marco de aquella tensión.

Feraudo: –Se establece la educación técnico profesional como modalidad de la educación secundaria y superior, responsable de la formación de técnicos medios y superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional, promoviendo en sus integrantes el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas y valores, principios éticos y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterio de profesionalidad, propios del contexto socio-productivo y para su inserción como ciudadano pleno⁹⁸.

Nicolás: –La ley a sancionar en el día de la fecha, señor presidente, no tiene como objetivo, a nuestro entender, formar ciudadanos conscientes de su libertad y responsabilidad –esto podrá gustarles o no, pero es lo que pensamos– sino que simplemente transforma al Ministerio de Educación en una consultora y agencia de empleo⁹⁹.

Como pudo apreciarse, en el caso del legislador oficialista, la inserción en el mercado de trabajo era considerado un eje fundamental de la integración que el Estado garantiza al momento de definir la condición de ciudadano. Al otro lado de la línea de fuego, entre la oposición abundaban referencias a cierta intención por parte del gobierno provincial

⁹⁸ Versión taquigráfica. Sesión de la Legislatura de la Provincia de Córdoba. 15 de diciembre de 2010.

⁹⁹ *Ibíd.*

de supeditar la especificidad del sistema educativo a las lógicas propias de la matriz productiva y por lo tanto a los intereses de las fuerzas económicas.

Finalmente, en lo que respecta a la participación de los estudiantes, ya sea en órganos de representación o en el gobierno de las instituciones y del propio sistema educativo, resulta necesario destacar que una vez más la discusión se vio apuntalada y acompañada por lo que estaba sucediendo más allá del recinto de la Legislatura. Lo que pudo observarse en aquella sesión del 15 de diciembre fue un diálogo virtual y a destiempo entre los legisladores y los estudiantes que se manifestaban en las inmediaciones de la Legislatura un poco más allá de las vallas y el cordón policial de la guardia de infantería. De algún modo, aquellas expresiones parecían rendir cuentas ante aquel actor organizado, movilizado y, además, apoyado tanto como denostado por otros actores.

Mientras, la legisladora Gamaggio Sosa (Upc) defendió el modo en que estaba redactado el inciso “e” del artículo 12 del Proyecto de Ley, que a criterio de los estudiantes movilizadores resultaba vago e impreciso y bajo ningún aspecto garantizaba del derecho a participar y ser representados. El cuestionado artículo hacía referencia al Derecho a:

[...] asociarse para participar en el desarrollo de la vida institucional a través de centros, asociaciones y clubes de estudiantes, en relación con las edades y de acuerdo con lo dispuesto por las reglamentaciones que al efecto se dicten.

Según sostenía la legisladora, la resolución 124 dictada por el Ministerio de Educación en 2010 resolvía de algún modo aquello que los estudiantes demandaban. Claro que para estos últimos el hecho de que el ministerio «autorizara» la constitución y funcionamiento de los Centros de Estudiantes, no resolvía la cuestión de fondo. El legislador Maiocco reconocía que no se había respondido plenamente al pedido de los alumnos, pero de igual modo coincidía con el modo en que había quedado finalmente redactado el artículo en cuestión.

Leg. Maiocco: –Me parece que esto de que cada escuela pueda hacer lo que quiera y como quiera, termina convirtiéndose en anarquía. Ayer, en comisión, el legislador

Brügge expresó de manera clara y correcta que en cualquier asociación como el Colegio de Abogados, el de Ingenieros, los distintos gremios, hay ciertas normas que cumplir, no puede ser que cada uno haga lo que quiera, máxime cuando hemos logrado en esta ley que tanto los alumnos como los padres tengan representación en los consejos. Entonces tiene que haber un orden, no puede ser que cada uno haga lo que quiera¹⁰⁰.

Con esto intentaba responder a la demanda de los estudiantes de poder dictar sus propios reglamentos y estatutos, sin depender del beneplácito o la autorización de los equipos directivos de cada establecimiento. A propósito del lugar y atribuciones de los Centros de Estudiantes, hubo incluso lugar para acusaciones mucho más frontales, como la de la legisladora Fernández (UpC) quien al hacer uso de la palabra buscó poner en duda la legitimidad y representatividad de quienes se habían manifestado durante las «tomas»:

Leg. Fernandez –Entonces, no es que uno se oponga a la movilización, a las tomas, a los centros de estudiantes, a la organización estudiantil; todo lo contrario, creo que es un aliciente, hay un despertar con demandas absolutamente legítimas. Ahora, no pueden ser sometidos a los caprichos de una vanguardia minoritaria que, en realidad, no representa a todos, o que quizá también tenga algunos intereses que no son del todo nobles, (Aplausos), y que, en definitiva, termina con esto de que algunos quisieran “estar peor para estar mejor”, como dicen algunos “si estuviéramos en el 2001”¹⁰¹.

Frente a estas posiciones, los legisladores Ruiz (Coalición Cívica ARI) y Coria (Frente Cívico) ofrecieron argumentos contrarios, ponderando la demanda de los estudiantes acerca de la revisión y ampliación de los mecanismos de participación y representación. El primero de ellos se refería a la necesidad de jerarquizar los Centros de Estudiantes como órganos gremiales y de representación de los estudiantes, frente a los clubes y asociaciones que la ley mencionaba. Su propuesta de que aquel párrafo quedara redactado a modo de «garantía»¹⁰² fue rechazada.

¹⁰⁰ Versión taquigráfica. Sesión de la Legislatura de la Provincia de Córdoba. 15 de diciembre de 2010.

¹⁰¹ *Ibidem*.

¹⁰² En su discurso, el legislador proponía que en el caso de los derechos y deberes de los alumnos, el inciso e) hablara de “garantizar la posibilidad efectiva de los estudiantes de participar en el funcionamiento y en los órganos deliberativos de las instituciones educativas”. Versión taquigráfica. Sesión de la Legislatura de la Provincia de Córdoba. 15 de diciembre de 2010

Además de insistir en estas cuestiones, la legisladora Coria, por su parte, fue una de las pocas que hizo mención no solo a la conformación y rol del Consejo Provincial de Políticas Educativas –que se creaba en el artículo 91–, sino también a la necesidad de que la nueva ley avanzara en la definición de los Consejos de Escuela y otras instancias colegiadas de gobierno de las instituciones educativas. Como ya sabemos, todos estos planteos fueron ignorados, desapareciendo de la nueva ley cualquier tipo de referencia a los Consejos de Escuela. Tampoco era tenido en cuenta su pedido de que el ya citado artículo 12, en su inciso “e” refiriera al derecho de los estudiantes a participar “en el funcionamiento de las instituciones” en lugar de “en el desarrollo de la vida institucional”, tal como quedó redactado finalmente.

Finalmente, pasadas las 19 horas del 15 de diciembre, y luego de casi ocho horas de debate, la Ley de Educación Provincial N° 9.870 era aprobada con 43 votos a favor y 25 en contra. Aquella jornada que se suponía habría de reeditar el viejo ritual de la democracia representativa, se vio opacada por los sucesos que tuvieron lugar en las inmediaciones del Palacio Legislativo. Sobre la intersección que da origen a la mayoría las calles y numeraciones de la ciudad, un grupo de estudiantes y militantes de distintas organizaciones políticas, enterados de que la nueva ley había sido aprobada, arremetió contra el vallado policial. Las bolsas de basura y las bombas de pintura que arrojaron contra los uniformados no tardaron en ser contestadas. La guardia de Infantería comenzó casi inmediatamente a desplegarse y pronto inició la avanzada, disparando balas de goma y arrojando agua sobre los jóvenes manifestantes. Algunos de estos apenas alcanzaron a devolver algunos «objetos contundentes», mientras buscaban protegerse detrás los grandes contenedores. Otros simplemente huyeron por las galerías del Cabildo. En pocos minutos la Policía obligó a los manifestantes a retroceder completamente, recuperando el control de la Plaza San Martín, y apostando unidades sobre las explanadas del Cabildo y la Catedral. Además de una decena de heridos, aquella represión tuvo como resultado que doce jóvenes fueran detenidos, con lo cual la manifestación se trasladó casi inmediatamente a las inmediaciones de la Unidad de Contención del Aprendido. Luego de una breve vigilia, los detenidos fueron finalmente liberados cerca de la medianoche.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo he intentado esbozar y delimitar aquello que he denominado proceso *corto* de democratización del sistema educativo argentino. Esto, a partir de una reconstrucción posible que toma como foco los debates que tuvieron en lugar a partir y en torno a los principales marcos normativos que han orientado –o pretendido orientar– los modos de regulación de la cuestión educativa en Argentina, y en particular en la provincia de Córdoba. Intentar reconstruir un proceso tan complejo y que cuenta con tantas aristas como este resulta sin dudas un gran desafío. Aquí al menos hemos intentado tomar como eje articulador las principales tensiones y diferencias que se fueron plasmando respecto a la cuestión de la democracia, la participación y la ciudadanía. Lejos de tratarse de un tema central que fue sufriendo modificaciones evidentes a lo largo del tiempo, he intentado mostrar la clase de dificultades que aparecen cuando se intenta rastrear en un proceso de corto o mediano plazo una cuestión que presenta particular relevancia en el presente. Así, es posible recuperar y rastrear una serie de procesos y transformaciones que van desplegando posibles configuraciones, sin una linealidad o finalidad clara y evidente. Ese es sin dudas el punto de partida. Es que allí se abre el escenario para hacer distintas lecturas e interpretar, en medio de aquella trama en la que se entretajan debates, tensiones y acuerdos, posibles trazos de continuidad en el marco de las fuerzas vivas que hacen posibles esas mismas configuraciones.

Una de las primeras cuestiones que he intentado mostrar en medio de aquel universo en el que los legisladores y las legislaciones cristalizan marcos normativos, es la tensión permanente acerca del lugar, la forma y los sentidos de la participación. Este ha sido uno de los principales ejes sobre los que se han configurado las distintas posiciones y estrategias de los actores involucrados. A partir del Congreso Pedagógico Nacional, el cual fue pensado y presentado en sí mismo como una experiencia de participación popular y de aprendizaje cívico y participativo, se puede observar cómo cada uno de los marcos regulatorios generales de la cuestión educativa que se sancionaron luego fueron discutidos en esa clave. Lo que se puede observar a partir de entonces es la gran dificultad que han demostrado los distintos actores involucrados en

la elaboración de dichas normas frente al desafío de construir la legitimidad de los procedimientos y de las conclusiones. Esta suerte de diálogo permanente con la experiencia frustrada del Congreso Pedagógico ha resultado una marca que perdura en el tiempo. Mientras en el caso de la Ley Federal de Educación logró saltarse ese problema recurriendo a una mirada de los *expertos*, las demás leyes dieron cuenta de una práctica de reinterpretación del Gran Debate, acotado a los tiempos de la política y los políticos. En ese sentido, haber reducido los procesos de construcción de acuerdos y consensos a un marco acotado en el tiempo parece una lógica ya establecida y asentada. Aunque eso no parece haber logrado reducir las tensiones que se manifiestan en y en torno a la sanción de dichas leyes. Esto nos lleva a plantear la segunda cuestión.

Otro de los problemas que asoma como eje de las tensiones que se manifiestan en y desde la sanción de los marcos normativos, está asociado a los modos en que se estructuran los niveles y ámbitos de decisión y gobierno de la cuestión educativa. Una marca que ha caracterizado al período sin dudas es la transferencia definitiva de las escuelas a las jurisdicciones provinciales. Los modos en que se han ido desarrollando las políticas de «descentralización» dan cuenta de ciertas marchas y contramarchas. Así es como la Ley se ha convertido en un escenario de discusión acerca del lugar y las prerrogativas que le corresponden al Ministerio, a los expertos, a las escuelas y otros tantos niveles intermedios y colegiados de decisión como los «Consejos». En este sentido se puede observar cómo la puja por las atribuciones y responsabilidades de estos órganos colegiados –frente a los Ministerios– han resultado en un eje central sobre el que oficialismos y oposiciones disputaron los resortes del gobierno del sistema educativo. Si bien en el ámbito nacional el Consejo Federal de Cultura y Educación se ha sostenido como espacio de concertación, la suerte de los Consejos provinciales y Escolares contrasta considerablemente. Allí, el debate plasmado en y en torno a la Ley se retroalimenta justamente en función de los pocos avances demostrados durante la vigencia de cada marco regulatorio. Esto advierte acerca de las demás fuerzas y actores involucrados en el marco de una descentralización que pareció interrumpirse en el nivel ministerial provincial.

El tercer eje que considero significativo como parte de esta revisión del período corto de democratización educativa, resulta justamente del modo en que han condensado una serie de tensiones que podríamos resumir en el debate acerca del vínculo entre el Estado y el mercado en materia educativa, siendo éste una de esas fuerzas que parecen cobrar creciente protagonismo. En este sentido, tanto la Ley Federal de Educación como la Ley de Educación Provincial 8113 marcan los términos a partir de los cuales estas tensiones fueron desarrollándose luego. Los cuestionamientos acerca de un exceso de *estatismo*, sumado a la descentralización interrumpida, se tradujeron de algún modo en una reinterpretación del rol y las atribuciones de un Estado Nacional que comenzaba a ceder terreno ante el avance de las fuerzas del mercado. Esto invita a pensar a cada marco legal como un escenario en el que se dirimieron las distintas posiciones acerca del lugar reservado al Estado. Lo interesante del caso, como vimos, es que el argumento en tiempo presente esgrimido contra el Estado, por momentos parecía dirigido al Gobierno de turno. Y en todo caso lo que se pedía era destruir el poder de decisión de otro modo. En pocas palabras, nunca fue suscripto en la letra de la Ley una cesión abierta de las prerrogativas del Estado en materia educativa. En todo, esta fue una interpretación posible solo a posteriori de los efectos del “fracaso” de la ley LFE, en relación a los aspectos que no logró resolver y en todo caso en aquello que por omisión permitió. En el caso de la provincia de Córdoba, ese debate no se configuró de ese modo ya que no hubo una lectura de la Ley 8113 que exigiera “revertir” algún tipo de proceso en particular. Aún habiendo cambiado el signo político del partido gobernante, no hubo necesidad de saldar cuentas con aquella ley y primaron aquellos esfuerzos por dar continuidad a aquella norma, solo mediando los aspectos que debían adecuarse a la nueva Ley de Educación Nacional.

Otra de las fuerzas, y quizás la más importante, que mostró una influencia considerable en las tensiones que se vieron reflejada en cada escenario, los constituye sin dudas la Iglesia. Como hemos podido apreciar a lo largo de todo este proceso, una de las tensiones que configuró las posiciones de los actores, estuvo dado por el lugar que habría de ocupar la formación religiosa y las escuelas de gestión privada en el marco del sistema educativo. Esto refiere sin dudas a varios niveles. Por un lado, en término más generales, los sectores eclesiales sostuvieron desde el Congreso Pedagógico

hasta nuestros días un rol activo participando directa o indirectamente en aquellos debates. Si bien se ha atribuido un claro protagonismo a estos sectores respecto de que el Congreso no diera lugar a una Ley hacia fines de los años 80, posteriormente la lectura se vuelve más compleja. Al completarse el proceso de transferencia de las escuelas a las provincias, una de las cuestiones que también parece haber sido cedida casi completamente resulta de la decisión acerca del lugar y alcance de la educación religiosa. La Ley Federal de Educación ni la Ley de Educación Nacional se convirtieron en escenarios donde pudieran alcanzarse acuerdos en ese sentido y orientar criterios claro. Esta discusión apenas llegó a plantearse en los términos de una formación ética y espiritual como un aspecto más de la formación integral de las personas. La introducción de una noción de familia como agente natural y primario de la educación, la cual daba un amplio margen al derecho de los padres a decidir la orientación educativa de sus hijos, se completó con el hecho de que la LEN no fuera más taxativa en este sentido, dando continuidad a una suerte de acuerdo tácito. En todo caso, le correspondía a cada jurisdicción provincial legislar en ese aspecto. Como vimos, en el caso de Córdoba, como vimos, la Constitución provincial marcó a fuego el terreno en el cual se dio esa discusión. Aunque a efectos prácticos su alcance fue sumamente limitado, aquella consideración acerca del derecho de los padres en relación a la educación según convicciones religiosas aún persiste. No debe soslayarse, sin embargo, cómo aquella discusión se vio ampliada luego de la movilización estudiantil de 2010, lo que obligó a los legisladores a matizar esta cuestión deslindando al Estado de este tipo de formación.

El quinto eje sobre el que versaron los debates y discusión, resulta uno de los aspectos más recientes. Quizás más como un efecto de contrastes, frente a las experiencias previas, la Ley de Educación Nacional demuestra haber hecho lugar a una serie de discusiones acerca de la centralidad de los conocimientos respecto al rol que desempeña la escuela en la sociedad. Esta lectura post-fracaso de la Ley Federal, respecto a que la escuela debía volver a su raíces y recuperar la centralidad de los saberes involucró especialmente la dimensión de la formación ciudadana. Esta apuesta a trasladar el foco de atención de las escuelas desde el “comedor” hacia las “aulas”, buscando superar rol de contener a través de políticas sociales, incluyó una

reorientación de las energías y recursos a intervenir sobre la segmentación y fragmentación educativa. Esta búsqueda por construir una sociedad más justa apelaba a una estrategia de desarrollo que requería de una formación ciudadana apoyada en los pilares de la conciencia ética y el conocimiento científico. Más allá de que los llamados Núcleos de Aprendizajes Básicos fueran criticados por exceder las atribuciones del poder legislativo, esto dio lugar a un nuevo intento por dar forma a una concepción de la ciudadanía democrática que fue motivo de acuerdo y consenso. Sin embargo, como vimos, esto no hizo más que multiplicar las diferencias. Aquella discusión intentó ser encausada por el Gobierno nacional en clave de la Identidad Nacional, participación activa y democrática y vinculación con el mundo del trabajo y la justicia social, lo cual solo redundó en mayores desacuerdos. Esto de algún modo permite ver la clase de límites que se manifiestan en el marco de este tipo de debates legislativos. Es que sin dudas, cuando se intenta legislar a cerca de los sentidos de la ciudadanía y la participación, las posiciones políticas no hacen más que proliferar. Uno de los ejes que sin dudas se manifestó en cada uno de los escenarios es aquel que refiere a un juego de acusaciones cruzadas respecto a la intencionalidad que guarda la Ley. Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, cada escenario dio lugar a la discusión acerca de la formación ciudadana como un elemento articulador de las diferentes posiciones de los partidos y fuerzas políticas. De este modo, aquellas primeras críticas al radicalismo respecto a intentar hacer lugar a un modelo de educación ascético, que abría las puertas al adoctrinamiento político, fue trasmutando en distintas redefiniciones. Como característica específica de este tipo de debates cabe destacar aquella suerte de parteaguas entre una concepción acerca de los alcances del de la escuela en la formación de ciudadanos en función de las reglas de la democracia. La explicitación en el caso de la Ley de Educación Nacional, de abrir el debate respecto a que una ley de esa naturaleza podía representar el escenario adecuado para discutir un “modelo de país”, parece agregar algunas novedades a esas tensiones. Es que discutir el rol político-ideológico de la escuela en la formación de los ciudadanos no parecía hasta entonces un tema que pudiera abordarse directamente. Esto explica de algún modo la clase de resistencias con que se encontró la Ley. En cualquier caso este nuevo escenario parece coincidir de algún modo con la irrupción de un nuevo actor.

Finalmente, cabe hacer algunas consideraciones enfocándonos especialmente en la última de las reformas que analizamos, y que guardan especial interés respecto a los capítulos que siguen. Los debates que precedieron a la sanción de la Ley de Educación Provincial 9.870 nos permiten delimitar de algún modo el estado de situación de los ejes que estructuraron los debates a los que nos referimos hasta aquí. Lo que aparece sin dudas como novedad es el hecho de que aquellas tensiones, hayan registrado en esta oportunidad la participación en primera persona de un actor que hasta entonces apenas era mencionado como destinatario último del sistema educativo. Respecto a la importancia de que la nueva Ley contara un debate previo que garantizara algún tipo de consenso social mayor que aquel que el gobierno había podido elaborar, a través de las reuniones previas con distintos sectores sociales organizadas por las comisiones legislativas, por primera vez los propios estudiantes expresaron una posición como colectivo. El hecho de que los primeros pedidos de audiencias públicas fueran rechazados por los legisladores del oficialismo muestra que hasta entonces el escenario no presentaba novedad alguna. Sin embargo, como bien destacamos, el propio gobierno debió presentar un nuevo pedido de realización de audiencias públicas, ante la imposibilidad de desactivar las protestas estudiantiles por otros medios. Esto abrió la puerta para que se escucharan en la legislatura provincial otras voces acerca de los mismos problemas que venían manifestándose en los escenarios previos. Esto sin dudas tuvo como corolario la manifestación de nuevas y heterogéneas concepciones acerca de la ciudadanía y la participación, demostrando la completa ausencia de mecanismos institucionales formales que pudieran canalizar esas posiciones. Cabe recordar en este sentido el hecho de que voceros del propio gobierno provincial hayan argumentado entonces que no se había convocado a los estudiantes en la etapa de discusiones previas a la elaboración del proyecto porque no existía ningún tipo de organización que los nucleara. Esto muestra de algún modo la clase de continuidades que se expresaron entonces, a propósito de la virtual existencia de los órganos colegiados que según la ley vigente hasta entonces debían funcionar cuanto menos en carácter de órganos consultivos. No obstante ello, se evidenció la incapacidad de los legisladores de atender a esta clase de fuerzas exógenas, mostrando los límites de la capacidad de la ley para regular ámbitos que por momentos

se manifiestan como exterioridad absoluta. Considero que allí se manifestaron y materializaron vínculos que hasta entonces solo eran pensados en una matriz de complejas e interminables mediaciones. Aquella falta de sintonía y de reciprocidad entre legisladores y legislación, por un lado, y las propias comunidades educativas, por el otro, se hizo evidente, tornando visible un nuevo actor que configuraba un conjunto de posiciones sobre cada uno de los ejes sobre los que habían versado hasta entonces los debates previos sobre el papel de la escuela en la formación de ciudadanos y ciudadanas. El desconocimiento completo de aquellos otros escenarios nos invita a orientar nuestro camino en esa dirección y a profundizar esos otros puntos de vista.

Capítulo 3

(En y desde) El Instituto

Presentación y contextualización del caso

Para quienes viven en Barrio Virgen María, el camino a la verdulería, la peluquería o la rotisería, pasa inevitablemente al frente del «Instituto». Hasta hace unos años, llegarse a aquel punto, en el que se produce la intersección de dos calles cuyos nombres hacen referencia al fin de la resistencia indígena del Tahuantinsuyo frente al imperio colonial español y a un cerro poco conocido de la región andina del Perú, formaba parte de un habitual paseo de compras. Al conjunto de negocios familiares que funcionan en una de esas equinas (custodiados por un o una policía adicional casi permanente) hay que sumarles el gigante «elefante blanco» de este lado de la ciudad. Cerrado y abandonado, debido a que sus dueños no pudieron sobreponerse ante los saqueos que sufrió aquel comercio durante las confusas y trágicas jornadas del 3 y 4 de diciembre de 2013, aquel enorme supermercado mayorista, es aún hoy recordado por los propios vecinos por mucho más que por sus precios y promociones “insuperables”.

Las últimas escenas que recuerdan los jóvenes a los que entrevisté en relación a aquel centro comercial, es la de las corridas, los patrulleros policiales apedreados, los carros y los vehículos saliendo de allí cargados de mercadería¹⁰³. Muchos de ellos viven a unas pocas cuadras de allí, lo cual hace de aquellos testimonios y recuerdos algo muy vívido, además de cotidiano. Además de algunos comercios, funcionan allí varias escuelas de los niveles inicial, primario y secundario, además de un centro de salud. Este verdadero polo de servicios públicos está ubicado a unas pocas cuadras del principal centro comercial de la zona este de la Ciudad. “El centro”, tal como lo llaman algunos vecinos –desentendiéndose de la referencia general al centro geográfico de la ciudad–, mueve diariamente un volumen de personas y de actividad comercial equivalente a una ciudad mediana. Sin embargo, resulta interesante observar cómo esta superposición de esquemas y coordenadas simbólicas y espaciales diferencia a los estudiantes del «instituto». Para ellos, no hay dudas de que habitan la periferia de la ciudad. La mirada estigmatizante recae sobre el barrio colindante, arrastrándolos

¹⁰³ Cabe aclarar que recientemente este centro comercial pasó a manos de nuevos dueños. Esto significó la reapertura a modo de un nuevo “superchino”, tal como es representado todo supermercado cuyos dueños son migrantes de países asiáticos. Hay un sinnúmero de representaciones ligadas a estos supermercados, los cuales funcionan asociados como una gran cadena comercial con sus propias redes de distribución y su cámara empresarial.

inevitablemente. Esa es la mirada y el prejuicio que les pesa en cada encuentro con aquellos que viven en el «Centro», al otro lado de la circunvalación.

El movimiento de personas en aquella intersección donde está ubicado el Instituto Provincial de Educación Media N° 67, Salvador Allende, varía considerablemente según las distintas horas del día. La existencia de una parada de colectivos en una de las esquinas hace que en los horarios pico (o más precisamente aún, una hora antes del horario usual de inicio de la jornada laboral) se observe normalmente una larga fila de personas conversando, escuchando con auriculares o con el celular en sus manos. Bastará con pasar allí un par de horas para apreciar cómo la *vida comercial o laboral*, languidece ante la *vida escolar* en esas horas en que se produce la «entrada» y la «salida». Es que son varios los momentos en que los estudiantes y sus familias copan una de esas cuatro esquinas, la del Instituto. La existencia de tres turnos (mañana, tarde y noche) hace del flujo de jóvenes casi una constante. El portón principal solo está abierto cuando se producen los cambios de turno. No hay nada parecido a un muro o pared, sino más bien un tejido de alambre tipo olímpico de poco más de un metro de altura, que amenaza hace tiempo con caerse¹⁰⁴. Muy cerca del acceso principal, una pequeña puerta enrejada, custodiada por Miguel, el portero, regula la entrada y salida de padres, docentes y alumnos en medio de cada turno. Miguel, atento a quienes solicitan entrar o salir de la escuela es el encargado de accionar el rudimentario pasador que bloquea la apertura de la pequeña puerta. En lo que duran los recreos, la sombra de uno de los árboles de la vereda que está ubicado frente a este acceso secundario se transforma en una verdadera sala de reuniones. Allí algunos docentes tienen la costumbre de aprovechar esos escasos minutos para discutir el parte diario, mientras fuman un cigarrillo.

El Instituto Provincial de Educación Media N° 67, Salvador Allende (al que nos referiremos de aquí en más como el Instituto, o simplemente el Allende), funciona desde 1996 en un edificio que anteriormente había sido sede del Registro Civil. Esto

¹⁰⁴ Algún tiempo después de mis observaciones, como parte de los logros alcanzados por los estudiantes, en reclamo por mejoras en la infraestructura y fundamentalmente en respuesta a una serie de incidentes y robos en la escuela, el Gobierno de la Provincia ordenó la construcción de una pared de bloques de cemento en todo el perímetro de la escuela. De este modo, al mismo tiempo en que resultó protegida y resguardada, también fue ocultada y separada del entorno de esas cuatro esquinas.

explica el hecho de que no comparta la fisionomía de ninguna de las series arquitectónicas (escolares y no escolares) que caracterizaron a los distintos gobiernos provinciales. Vale destacar aquellas más icónicas, y que han quedado como patrimonio y memoria de distintas épocas, entre otras, las escuelas construidas durante el gobierno del radical Amadeo Sabattini entre 1936-1940¹⁰⁵ o a lo largo de los sucesivos gobiernos de Unión Por Córdoba¹⁰⁶ desde 1999 a la fecha. Si bien el Instituto escapa a estas otras series arquitectónicas que resultan estética y funcionalmente más aprehensibles como formas específicas de lo escolar, no por ello deja de ser una escuela en los términos fundamentales y tradicionales.

Luego de atravesar el arco que le sigue al portón de alambre principal, uno se encuentra inmediatamente con un patio central de baldosas de cemento. Este patio cuadrado está rodeado, en tres de sus lados, por pasillos que comunican aulas y oficinas. Al fondo, el cuadrado se cierra con un muro convertido en mural, desde que ha sido pintado por quienes participan de los talleres del Centro de Actividades Juveniles que funciona en la escuela todos los sábados. Frente a aquel colorido telón de fondo se erige una pequeña plataforma de unos 5 metros cuadrados, sobre la que estaba ubicado el mástil de la Bandera Nacional. A unos dos metros de esta, y a medio camino en dirección a la sala de profesores, hay una pequeña escultura con una placa en reconocimiento a Salvador Allende. Para llegar al aula de 6° año, atravesando los pasillos, hay que pasar por el SUM (Salón de Usos múltiples). Este es quizás el principal vestigio de lo que fuera el antiguo edificio del Registro Civil. Los significados y las distintas funcionalidades atribuidas a este espacio hacen que el nombre sea sin

¹⁰⁵ Cabe aquí recordar su lema de campaña para la gobernación: “agua para el norte, caminos para el sur y escuelas en todas partes”. Forman parte de esta arquitectura moderna las escuelas Presidente Rivadavia, Mariano Moreno, Roque Sáenz Peña, Presidente Sarmiento y Presidente Irigoyen.

¹⁰⁶ Recordemos la promesa del Gobernador José Manuel de la Sota de alcanzar la construcción de 500 escuelas durante los sucesivos gobiernos del peronismo local (UpC), lo cual finalmente ocurrió en junio de 2014 en el marco de su carrera política para alcanzar la presidencia en 2015. Se destaca en este sentido una primera etapa de construcción de escuelas, muy representativas de los primeros años de gobierno, ya que dieron cuenta de toda una concepción y organización del espacio urbano a partir del traslado y la segregación socioespacial de comunidades. Son claves en este período los llamados Barrios-ciudad, construidos entre 2003 y 2008, en el marco del programa “Mi casa, mi vida” que contó con financiamiento del BID. Cada uno de estos barrios contaba con al menos una de estas escuelas, además de un dispensario y una posta policial (Boito & Michelazzo, 2014). A estas escuelas fácilmente identificables por su fisionomía (y porque están completamente pintadas de amarillo y rojo), le sucedió luego una nueva serie que se diferencian básicamente por estar pintadas de blanco y violenta (colores que identificaron al gobierno de De La Sota durante su gestión 2011-2015).

dudas inmejorable. Allí se hacen los actos y reuniones en días de lluvia, se dictan clases, se sirven las comidas del Paicor (Programa de Asistencia Integral de Córdoba), se juega al Ping-pong durante los recreos y funciona la biblioteca, entre otras tantas actividades. Incluso aquel espacio ha sufrido varias modificaciones a los fines de ir haciendo lugar a las nuevas necesidades. A una primera división a la mitad del edificio (realizada a partir de viejos armarios metálicos) le siguieron varios cerramientos con métodos de construcción en seco. Esto significa que el espacio hexagonal de veinte metros de diámetro aloja la oficina del coordinador de curso, la cocina, el comedor, un aula y la oficina de preceptores.

Si uno sigue caminando en dirección a la batería de aulas, habrá de pasar primero por el kiosco, para luego encontrarse de frente con la llamada “cucha”. Así se refieren los propios estudiantes y docentes a una de las aulas, construida con chapas, lo cual recuerda a las «aulas-contenedor» que también caracterizaron a la gestión del gobierno de UpC como “soluciones transitorias” en el marco de las obras de infraestructura y de construcción de nuevos edificios.

A lo largo de los pasillos pueden verse cartulinas y carteles con mensajes y figuras alusivas al llamado “Día de la Memoria, por la Verdad y la Justicia”, en conmemoración del inicio de la última dictadura militar que sufrió nuestro país. Se pueden leer frases como “Las abuelas no se rinden”, “Los lápices siguen escribiendo”, “Podrás cortar las flores pero no detendrás la primavera”, “Robar la identidad de una persona es retrasar su nacimiento” y “Vencedores vencidos”, entre tantas otras.

Al instituto asisten alrededor de setecientos alumnos, agrupados en los tres turnos que allí funcionan. Cada año tiene además dos secciones. Como es costumbre, al «nocturno» normalmente asisten aquellos adolescentes y jóvenes que durante el día trabajan o tienen responsabilidades de cuidado en sus hogares. Aunque esto no es excluyente. Los estudiantes que asisten allí provienen en su gran mayoría de un radio no mayor a las veinticinco cuadas. Llegan caminando, en bicicleta, moto o colectivo. Hace algún tiempo la escuela había conseguido hacerse de unas pocas bicicletas que se prestaban a algunos estudiantes para movilizarse en caso de que lo necesitaran. Solo quedan un par de ellas celosamente guardadas en la sala de informática. Llegar

en un rodado propio es motivo de orgullo. Así lo atestigua la bicicleta de Diego, decorada con luces Led. La ingeniería que está detrás de la adaptación que él mismo realizó, cuenta entre otros detalles con una batería de 9 voltios inteligentemente guardada en una botella de jarabe bajo el asiento, de modo que no se moje. Con otras características, la moto de Pablo, quien habitualmente se asegura de arrancarla dentro de la escuela y procurando hacer el mayor ruido posible antes de salir del edificio, confirma esta regla del orgullo y el reconocimiento que cada quien exige según su propia elemento de movilidad.

Una de las últimas aulas, ubicada casi al final del pasillo, corresponde al 6° año con orientación en Ciencias Sociales. Luego de abrir una puerta doble de chapa sin picaporte, uno se encuentra allí con tres columnas de mesas y sillas dobles que se despliegan hacia la derecha. Hacia la izquierda se puede observar una pizarra blanca, de marcador, con dos ventiladores de pared encima. En el extremo opuesto de la puerta de ingreso, una mesa algo más grande que las demás espera al docente que habrá de hacerse cargo de la siguiente clase. El aula de 6°, al igual que las demás, tiene las paredes escritas por todos lados con nombres de alumnos y exalumnos, frases y nombres de equipos de fútbol y los más variados mensajes en código. Lapiceras, líquido corrector, marcadores de varios colores son los materiales más usados para dejar allí una huella. La pared del fondo está repleta de afiches, cada uno con una tabla de multiplicar que va del 1 al 10. En el medio de la pared, y debajo de la tabla del 4, se ve una hoja escrita con el mensaje: “No romper ni rayar las tablas. Profe Martínez”. Uno de estos afiches está pegado sobre una de las ventanas (que da a hacia afuera de la escuela), reemplazando un vidrio faltante. Esta clase de soluciones ante el crudo frío de invierno abundan. En un aula contigua, otro de los vidrios que brillan por su ausencia fue reemplazado por una caja de cartón de encomienda del Correo Argentino, completamente desplegada. Al cielorraso, por su parte, le faltan un tercio de los paneles, lo cual deja ver la estructura completa sobre la que está montado el techo de zinc.

Presentación y caracterización de los grupos

Elegir, asistir y permanecer en el Instituto

Una posible primera pregunta que ha de hacerse el antropólogo al encontrarse con un grupo social es aquella que apunta a dilucidar por qué están allí reunidos y cómo es que llegaron a ese lugar. Dar por sentado la razón de esas presencias y permanencias no es una alternativa para el etnógrafo en su tránsito por la escuela, por la misma razón por la que las ausencias son motivo de alarma y de preocupación. Esa primera historización se presenta como necesaria para entender qué está en juego allí. Esta pregunta puede ser abordada de diversas maneras en función de las distintas escalas o perspectivas. La asistencia a la escuela como un hecho cotidiano es quizás la dimensión menos tematizada por los actores. En pocas palabras, no se espera que haya una razón evidente para ir a la escuela, ya que se trata de una acción profundamente rutinizada que la «obligatoriedad» solo capta parcialmente. El hecho primero de cursar estudios como parte de un incuestionado mandato familiar o social normalmente estará en un punto ciego para los actores. Esto no excluye sin embargo, que puedan observarse ciertas manifestaciones que dan cuenta de una diversidad de formas de reproducir esos mismos hábitos. En el caso de los estudiantes de 6° año del Instituto Allende puede observarse como una marca distintiva el hecho de que permanezcan dentro del aula durante toda la jornada escolar, incluyendo los recreos.

Desde el primer día me llamó la atención que no hubiera una diferenciación tan clara entre el horario de clase y el de descanso, como *a priori* uno supondría según las propias experiencias de escolarización y laborales. No es raro observar que el sonido del timbre, que anuncia el recreo, no provoque cambios evidentes en la conducta de los actores, y que incluso permanezca la mayoría de ellos sentados en sus pupitres como si nada hubiera pasado. Hay recreos completos en los que la mayor parte del grupo permanece en su lugar, intercambiando algunas palabras, resolviendo alguna tarea adeudada o simplemente dormitando. A veces dos o tres estudiantes alcanzan a cruzar el umbral de la puerta, apenas para sentarse sobre una mesa que normalmente está allí, y esperan, hasta que el próximo docente encare en esa dirección dispuesto a dictar la siguiente materia. Es como si el tiempo-espacio áulico se diera sin sobresaltos,

sumido una especie de *continuum* que los estudiantes parecen tener bajo control. Ir al laboratorio donde está el televisor nuevo de 49 pulgadas puede resultar toda la aventura que están dispuestos correr a esa hora de la noche, aunque transformar la propia aula en un sala de cine –trayendo el proyector y el equipo de sonido–, con la posibilidad de que el próximo recreo puedan escuchar (e incluso bailar) cuarteto o reguetón, parece a veces más práctico y tentador.

Por otra parte, la evasión (o «hacerse la rata») no aparece como una práctica habitual ni se observan estrategias tendientes a escamotearle al docente tiempo de su clase. Esto se da en un marco de aparente libertad, donde no se manifiesta el uso recurrente de sanciones disciplinarias propiamente dichas. Incluso, salir a comprar algo al kiosco (con el encargo de algunos de sus compañeros) que está a una cuadra de la escuela o ingresar tarde por haber estado conversando con algún novio o novia, no forma parte de una intencionalidad evidente con vistas a evadir la clase. Esto permite entender que los estudiantes no muestren vergüenza ni se esfuercen por disimular este tipo de acciones. En otras palabras, la dinámica cotidiana parece estar desprovista de cualquier tipo de tensión entre el adentro y el afuera del aula, algo que, como veremos más adelante, no se manifiesta del mismo modo en los distintos casos que hemos analizado. En parte, esto permite desestimar sin mayores reservas aquella interrogante acerca de las razones que explican la contemporánea pérdida de sentido de la escuela. Aquel diagnóstico, que habitualmente opera además como una forma de producción y reproducción de la corrosión del sentido y la función social de la escuela pierde sustento aquí, imponiéndose la interrogante opuesta.

En el caso de los estudiantes del Allende, es posible encontrarse con una serie explicaciones *ad hoc* que abonan el sentido de ir a clases, y cuya elección corre por cuenta de las condiciones en que se intenta fijar ese mismo sentido entre otros posibles: la obligación de asistir a un examen, correr detrás de la línea límite de la cantidad de faltas permitidas –para no “quedar libre”–, o el sentimiento que surge de la necesidad de no quedarse afuera de lo que ocurre en la escuela. Esto último apunta directamente a la importancia que imputan los estudiantes a los vínculos que los unen con sus compañeros y compañeras. Ante mi pregunta acerca de lo que más les gusta

del Instituto, Jesi y Brenda no dudan demasiado en resaltar la importancia del encuentro con sus pares:

Brenda: Y... los compañeros.

Jesi: Sí, yo creo que sí. Por lo único que vengo es para estar con los chicos. No podés faltar, porque siempre pasa algo bueno. Y te perdés de todo, así que tenés que venir los 365 días.

Brenda: Sí, cuando faltás es como que pasa de todo. Como en tercer año, que se largaron a pelear dos compañeros y yo ese día había faltado y estaban todos en el curso viendo la pelea. Y yo ahí re, “¿Qué pasó?”.

Jesi: Yo había faltado en cuarto y siempre se sacaban fotos y salen todos en las fotos menos yo. Y yo ahí dije que no faltaba nunca más.

Brenda: Y sale en todas las fotos ahora la Jesi.

Jesi: Claro.

Hay un segundo sentido asociado a la presencia y permanencia de los estudiantes en la escuela, y refiere a un nivel reflexivo de otra naturaleza, reconocido y *posteado*¹⁰⁷ por los propios estudiantes, e incorporado en sus propias historias y biografías. Se trata de la historia personal que llevó a cada uno a esa escuela y no a otra. Estas historias personales aparecen como un *continuum*, anudadas a otras anteriores o colgadas de otras más amplias. Esas historias familiares incluyen una serie de factores que han influido en aquel derrotero que explica el presente. Las trayectorias escolares de padres, hermanos y primos; historias de migraciones en busca de nuevas oportunidades de trabajo; reacomodos y reposicionamientos frente a dinámicas de movilidad social ascendente o descendente; entre otros.

El hecho de que los hermanos o primos hayan ido anteriormente al instituto es una razón de peso y un factor determinante a la hora de elegir la escuela secundaria, lo cual permite observar cierta continuidad en las trayectorias educativas familiares. No obstante ello, esta razón aparece vinculada normalmente a otras que ayudan a reducir

¹⁰⁷ Para acceder y dar cuenta de las tramas de sentidos y experiencias que conforman las biografías de los jóvenes de las nuevas generaciones, considero necesario tomar contacto tanto con sus hábitos y costumbres como con sus lenguajes. La biografía de los jóvenes adquiere sentidos y estructuras diferentes según los *muros*, los *posts*, los *estados*, las *historias*. ¿De qué identidades y diferencias hablamos? ¿Qué quieren mostrar y compartir y qué no? Las nuevas tecnologías y lenguajes sin dudas ayudan a dar forma a esas experiencias y expresiones.

aún más el abanico de posibilidades que se figuran los actores. Como es de esperar, el hecho de que todos los integrantes en edad escolar de un grupo familiar vayan a una misma escuela, favorece la organización familiar. En especial si se tiene en cuenta la distancia que los estudiantes deben recorrer diariamente desde sus hogares a la escuela, lo cual permite que desde edad muy temprana vayan solos o en todo caso acompañados entre los mismos hermanos o compañeros. Este es el caso de Rocío quien hoy reconoce que su madre no se equivocó al obligarla al ir al instituto:

Rocío: Y mi mamá me mandó acá porque quedaba cerca. Yo quería ir al Alem. Yo quería ir allá y mi mamá me dijo que no porque era lejos. Y ahora agradezco no ir allá porque también es a la noche y es muy lejos y no me volvería de allá a la noche.

Como parte de esta misma continuidad en las trayectorias aparece el hecho de haber asistido a la escuela primaria que está ubicada en la misma manzana del Instituto. Vemos entonces cómo la sumatoria de factores va apuntalando una especie de camino formativo lógico o esperable. El caso de Inés ilustra cómo ante un margen mayor de libertad, seguir y acompañar las trayectorias de la mayoría de los compañeros es razón suficiente para ir al instituto. Así, el sentido y las razones de ir al Allende vuelven al punto inicial, los compañeros. Esto vale para todos los días, y también para el primero.

Inés: Yo vengo acá también desde primer año y básicamente yo vine acá porque yo venía al lado, que es la escuela primaria Dr. Rubén González y bueno, me preguntaron qué quería hacer, adónde quería ir, me preguntó mi mamá. No había problema con mandarme a ninguna del Centro, yo le dije, “no, yo quiero ir acá al lado”. Porque todos mis compañeros del primario iban a venir acá. Después se fueron yendo y no quedó ninguno creo.

Cabe abrir aquí un paréntesis, en vistas a recuperar luego los sentidos que otras escuelas asumen para sus estudiantes, y que en algunos casos apuntan especialmente al vínculo que la educación secundaria mantiene o debiera mantener respecto al nivel superior. Esa suerte de lazo invisible que une a los niveles educativos, y que en barrio Virgen María está materializado a través de esa manzana que reúne a tres instituciones educativas (lo que permite hablar de un verdadero polo educativo) aparece cortado en uno de sus extremos. En el caso de los estudiantes del Allende se observa un corte

abrupto en las trayectorias formativas, al menos desde el punto de vista de los actores, lo cual se explica por distintos factores. Sin desentendernos del peso que ejercen ciertos condicionantes de tipo estructurales¹⁰⁸, debemos resaltar aquí el hecho de que los propios estudiantes se encarguen de aclarar cómo inciden los docentes en sus propias expectativas respecto al modo en que imaginan y proyectan sus futuros estudios a la par de su vida laboral y profesional.

Sol: En el curso nuestro por ejemplo son contados los que quieren estudiar una carrera. Y las que quieren estudiar carreras somos más contadas.

AH: Ah, ¿sí? ¿Son pocos?

Martín: Son carreras largas y la mayoría quiere carreras cortas. Por ejemplo, hay una chica que también le gusta Medicina, pero no quiere estudiar tantos años o esperar tanto tiempo para recibirse. Pero son muy contados los que quieren, o sea todos piensan qué hacer, pero...

Sol: Muchos profesores no les tienen tanta fe a todos.

Martín: Claro.

Sol: Eso es lo que dicen.

Inés: No, por ahí si le tienen fe, como supo decir una vez Guñazú del chico que él lo ayudó mucho en el sentido de darle consejos para que siga estudiando, terminó vendiendo verdura acá al frente.

Sol: Ese profesor me comparó a mí que iba a terminar como ese chico, así que le hice la cruz. No le hablo.

Como podemos observar, los estudiantes no reconocen en el Instituto aquel trampolín que ha de ofrecerles, mucho menos garantizarles, la posibilidad de dar continuidad a sus estudios. Pero más aún, esbozan a modo de incipiente reclamo, cierto posicionamiento por parte de algunos docentes, como un escollo que termina por reducir las escasas posibilidades que ellos mismos llegan a reconocer. En pocas palabras, si bien las expectativas de continuar formándose en el nivel terciario y universitario no dejan de ser importantes, aun cuando puedan ser relativamente

¹⁰⁸ En el caso del Allende, el 24,1 % de los estudiantes respondió que sus madres cuentan con estudios terciarios o universitarios completos, mientras sus padres suman el 10,7 %.

menores en comparación con los estudiantes de otras escuelas¹⁰⁹, el Instituto representa en sí mismo un obstáculo para muchos estudiantes.

Otro de los factores que influyen en la asistencia y permanencia ligada al instituto hace referencia a una clara estrategia de distinción o diferenciación social. Existen ciertas escuelas que, pese a que se aparezcan en sus trayectorias como alternativas en algún sentido razonables, es preciso evitar. Si bien el estigma que recae sobre una escuela puede resultar complejo de analizar, para los estudiantes del Allende es algo que se explica por sí mismo. En este sentido he podido observar que la aparición de una escuela «nueva» puede resultar también un factor importante a tener en cuenta, en la medida en que influye en la distribución del prestigio y el reconocimiento que tiene lugar entre las escuelas de la zona. Esto podría conducirnos a pensar nuevamente en el peso relativo que ejerce la continuidad, en el sentido de cierta inercia en las trayectorias conocidas (lo cual mantiene al Instituto siempre como la primera opción) que encontraría su límite en el mismo momento en que una nueva escuela –más próxima al propio hogar– representa una nueva oportunidad para la familia (lo cual relegaría al Instituto, en pos de un beneficio en la organización de los cuidados u otras variables similares). Pero el caso de Brenda, una de las estudiantes, muestra algo más. Es cierto que el hecho de que se abra una nueva escuela en una zona de vacancia implica una oportunidad para muchos. Pero esa oportunidad está dirigida específicamente a aquellos que debieron suspender su escolaridad por distintas dificultades que se encontraron en el camino. Para Brenda y su familia, el hecho de que a una escuela asistan estudiantes con *sobreedad* (según reza el lenguaje de las estadísticas oficiales), es algo a tener en cuenta:

Mi mamá eligió esta escuela por una vecina. No me quería mandar a la escuela del fondo de mi barrio porque recién empezaba a abrirse esa secundaria, entonces entraban chicos mayores de 18 a primer año. Y quería enviarme a esta escuela, porque era mejor. Yo no le vi nada, y no quería venir a esta escuela tampoco. Pero era mejor esta escuela porque ya tenía sus años y todos eran chicos de mi edad, los que entraban.

¹⁰⁹ Frente a la pregunta acerca de qué nivel creían que iban a completar, el 61,3 % de los estudiantes respondió en el sentido de la obtención de un título universitario, y el 22,6 % terciario. Los casos de la Escuela y el Colegio, que analizaremos más adelante, dan cuenta del 78,9 y 10,5 % y 85,7 y 10,7 %, respectivamente.

Sin necesariamente tratarse de «la mejor escuela»¹¹⁰, las diferencias y distinciones se construyen a partir de la mutua confrontación. A esto se suman otras estrategias de distinción que apuntan a tomar distancia en relación a determinados grupos que, ya sea en términos socioeconómicos como socioculturales, deben arrastrar ciertos estigmas que caen sobre ellos. Aun siendo vecinos, lo cual, en todo caso, complejiza todavía más esas mismas estrategias de diferenciación. La representación acerca de la peligrosidad con que se caracterizan determinadas zonas o barrios de este lado de la ciudad termina por ilustrar el marco de sentidos en que se inscribe el Instituto. El hecho de que otro de los principales colegios secundarios a los que asisten los jóvenes del barrio esté ubicado apenas a unas cuadas da cuenta de la necesidad de interpretar las coordenadas simbólicas y el peso relativo que ejercen las mismas en relación a las prácticas de los sujetos. El Instituto hace las veces y es representado a modo de una especie de *enclave* a nivel socioeducativo, sociocultural y socioeconómico. Esto despierta, incluso, el reproche por parte de docentes y estudiantes de otras escuelas de la zona, quienes reclaman, entre otras cosas, que el Instituto aplica un mecanismo restrictivo de ingreso. Pese a que el Colegio Presidente Perón está emplazado a unas cinco cuadas de allí, las coordenadas simbólicas ejercen un peso desproporcionado. Miguel, por ejemplo, cuenta que a su madre “no le gustaba el Perón, porque era peligroso”.

La peligrosidad, es sin dudas un factor difícil de contrastar, en especial si tenemos en cuenta la sucesión de hechos de robos que cotidianamente sufren los estudiantes del Allende, además del propio colegio que ha sufrido también el robo de valioso equipamiento. A ello se suman los asaltos que sufren quienes esperan el colectivo en la parada de la esquina, hechos que se multiplican geométricamente en función de la dinámica propia del *habla del crimen* (Caldeira, 2007).

¹¹⁰ Si bien no considero necesario profundizar aquí en este aspecto, debo reconocer sin embargo que el Allende cuenta con un reconocimiento bastante extendido entre docentes y estudiantes más allá incluso de los límites y las fronteras simbólicas del barrio en el que está emplazado. Un modo de ilustrar esta cuota de distinción y prestigio que caracteriza al Instituto puede ser ilustrada a partir del hecho de que el modo más habitual de referir a éste sea simplemente “el Allende”. Aunque pueda pasar desapercibido, esto lo diferencia considerablemente de otras escuelas cuyo nombre propio se diluye en el uso genérico de “El Ipem...” seguido del número que lo identifica. Considero que esta analogía entre codificación y nominación, dice mucho acerca de valor social atribuido a las escuelas estatales en general y a determinadas instituciones en particular.

El hecho de que una escuela, y una zona del barrio, puedan ser representadas como «peligrosas» obliga a profundizar algo más la cuestión. Si bien volveremos más adelante sobre esto, a los fines de centrar la cuestión de cómo y por qué la asistencia y permanencia dentro del Instituto se vuelve un recurso estratégico con el cual los estudiantes buscan diferenciarse de sus pares del barrio, bastará por ahora citar las palabras de Victoria. Mientras me intentaba explicar cómo había llegado al Instituto, en una ocasión mencionó un elemento significativo que los jóvenes citan en distintas clases de contextos y aquí opera nuevamente como criterio de clasificación y distinción social:

Mi mamá prefirió mil veces este que el otro [el Perón]. Te digo la verdad. Este es mejor que el otro porque el otro me parece una «negrada». Van como quieren, no hacen nada, está todo descuidado el colegio.

Juan: Fui a ver al Josefina González y no me aceptaban.

Belén: Uy, gracias a dios.

Juan: Es un colegio donde van todos los «brasas», es una ruina ese colegio y no me dejaron entrar. Así que bueno, en este me aceptaron y estoy muy contento de haber conocido a mis compañeros.

Belén: Voy a llorar.

Esta suerte de visión *ecológica* cobra un sentido muy específico en un marco más general donde se juegan permanentemente marcas y distancias sociales, en las cuales la condición de subalternidad se intercambia según quiénes participen del juego.

Sol: A diferencia de otros colegios como que te cuesta adaptarte a los compañeros. Yo creo que acá la mayoría de los que entran se adaptan muy rápido y rápido pueden formar un grupo.

Martín: Lo que pasa es que para mí todos estamos en la misma situación de vida. O sea, muy similares. No es como en otros lados por ejemplo que te discriminan porque sus padres son abogados, sus padres son doctores. Acá somos todos como comunes, más iguales, tenemos los mismos problemas. Por eso me parece que es más adaptable como escuela.

Sol: O como pasaría en un colegio privado, que si salís de un colegio como este y vas a un privado, te dicen, “ah, vos venís de un colegio...”.

Martín: Claro, pero tan solo lo decide el barrio, porque si vos te vas a un colegio del Centro donde van chicos del Cerro por ejemplo y vos le decís, “¿vos en qué barrio vivís?”, “Yo vivo en barrio Virgen María”, “¿Dónde?”, “Al lado de Villa Sarmiento”, “Ah, son unos negros, está lleno de ‘choros’ ahí, unos transas bárbaros”. Te dicen algo así entonces juega ahí la discriminación. Pero en este colegio, en mi caso cuando yo me cambié, el primer día ya me estaba hablando ¿te acordás?, con Santi, el Vivas... ya tenía un grupito de tres o cuatro que me habían empezado a hablar y nos habíamos hecho muy amigos el primer día de clases. Entonces eso es lo que apuntan mis compañeras.

La certeza de que a los estudiantes que forman parte de la comunidad del Instituto los unen las mismas clases de problemas y la misma condición social, se traduce inmediatamente en un valor para los estudiantes, en una cuota de certeza que asegura continuidad. Y eso tiene correlación con cierta lógica socioespacial, si tenemos en cuenta que al Instituto asisten mayoritariamente estudiantes de la «zona este». El «centro», en cambio, a donde van “los chicos del cerro”, aparece como un lugar de distinción social, y a la vez de discriminación y exclusión. Este *doble vínculo o nudo* (Elías & Scotson, 2000), se engancha a su vez con aquel que analizamos más arriba, lo cual complejiza algo más el marco de interdependencia en el que desarrollan su papel los actores. Aunque aquella denominación o calificativo dirigido hacia los grupos sociales del «centro» “carezca de veneno”, como dice Elías, la estigmatización sí tiene efectos prácticos en relación a los «otros colegios del barrio», ya sea porque es una «negrada», porque allí van «todos los brasas» o porque son estudiantes «más grandes».

Por otra parte, tal como se desprende de la mayoría de los casos aquí mencionados, resulta ciertamente sencillo identificar cierto trasfondo que persiste y da cuenta de cómo los jóvenes se juegan el reconocimiento de algún grado de autonomía respecto de la elección del lugar en que habrán de continuar sus estudios secundarios. Se trata de una tensión permanente, ya sea que se imponga finalmente la decisión de los padres o de los hijos. El caso de Inés, citado más arriba, quien impuso su voluntad de seguir sus estudios en el Instituto pese a la libertad que le ofrecía su madre, se opone por ejemplo a la experiencia de Brenda, quien no tuvo margen alguno de elección ante la voluntad

de su madre. El caso de Jesi resume estas contradicciones, ante mi pregunta sobre cómo llega al Instituto, responde:

Jesi: Porque mi hermana vino a este colegio. Igual, el colegio que estaba cerca de mi casa no me gustaba porque iban todos los de mi barrio. [...] Igual era chica, no sabía qué elegir. Y me dijeron, “vaya a ese colegio”. Y vine acá y estoy acá todavía.

Esta condición de *minoridad* exime a los jóvenes del derecho y la responsabilidad de elegir o tomar decisiones con algún grado de relevancia en las propias trayectorias. En cualquier caso, resume gran parte de los elementos que consideramos centrales hasta aquí, desnudando el escaso margen de maniobra con que cuentan los estudiantes. En este sentido, pese a que pueda ser presentado en términos volitivos, no se trata de una verdadera elección personal. Las más variadas experiencias que describimos hasta aquí refieren más bien a una suerte de *imposición elegida*. Asistir y permanecer en el Allende forma parte de las estrategias asumidas y de las jugadas emprendidas, en dirección a asegurar cierta continuidad. Antes que ganar, los estudiantes del Allende dan cuenta de una intención persistente en sostenerse dentro del juego.

Al llegar a este punto es posible apreciar cómo en el caso del Allende confluyen una serie de factores que, desde mi punto de vista, tienden a un reforzamiento de la cohesión interna en el marco de un tenso juego por la capacidad de elegir. Los elementos que se desprenden del análisis de los sentidos que están en juego alrededor de la elección, la asistencia y permanencia dentro del Instituto, resultan en: a) La constitución de cierta continuidad en las trayectorias educativas familiares (a nivel de la primera generación en la mayoría de los casos); b) la configuración y estabilización de una organización familiar y de los cuidados (entre hermanos o entre compañeros) que reduce al mínimo las complicaciones y contingencias; c) la apuesta a continuar y reforzar las redes de sociabilidad y amistades previas; y finalmente, d) la diferenciación a nivel socioeconómico y sociocultural. Ya sea en función de una dinámica que puede ser interpretada y analizada como parte de una lógica endógena (a, b y c) o exógena (fundamentalmente, d), los estudiantes del Instituto reflejan constantemente esta integración y cohesión interna, al valorar positivamente su experiencia de escolaridad.

En todo caso, resta por identificar los términos y escenarios en que se dirime en lo particular ese juego de valoraciones relativamente positivas. Dónde se invierten, cómo y para qué. Martín, María y Sol dan cuenta de las condiciones de homogeneidad en las que desarrollan sus experiencias educativas, pero antes es necesario inscribir el lugar del propio cuerpo y la propia identidad en ese escenario.

Martín: Yo creo que de gustarnos, no sé si gusto pero como que nos llegamos a acostumbrar. Porque por ahí este colegio sufre muchas faltas de edificaciones o de lugar, ya que es una escuela pequeña, un lugar chico, ya que esto era un registro civil antes. Pero creo que nos llegamos a acostumbrar a venir y conformarnos con lo que se puede, con lo que se tiene y con lo que bueno, se fue progresando a lo largo de estos cinco o seis años, en el caso de las chicas. Y de lo malo yo personalmente no encuentro lo malo. O sea, puede que hayas tenido por ejemplo alguna discusión con algún profe y lo puedas tomar como malo eso, pero en general tanto sea los profes como los preceptores hacen de acá una estadía linda más que nada, porque nos llevamos muy bien entre todos.

Sol: Yo creo que te adaptás rápido al colegio.

La idea de «acostumbrarse» o «adaptarse» opera como una estrategia de identificación para con aquello que entienden como una variante específica de los modos de configuración del espacio y la dinámica escolar, con sus propias costumbres y reglas. Como podemos apreciar, las condiciones en que se encuentra el edificio no tarda en aparecer como algo tematizado por los estudiantes. No obstante ello, la integración a un grupo de amigos aparece todavía como la principal red de contención ante aquel escenario novedoso que constituye para las jóvenes la escuela secundaria.

La disposición de los cuerpos y la representación simbólica del grupo en el aula

Al entrar al aula de 6° año uno se encuentra con una configuración del espacio –y particularmente de los cuerpos que lo habitan– muy similar a los esquemas más tradicionales. Contra aquellas miradas que habían sancionado la derrota definitiva del espacio áulico decimonónico, condenado a desaparecer en el corto plazo, los

estudiantes del Allende ofrecen una forma de ocupación cotidiana del aula que sugiere apenas algunas pequeñas modificaciones. Es probable incluso que estas pasen desapercibidas para el observador que ingresa al aula dispuesto a registrar los desplazamientos de un grupo de estudiantes inquietos que no puede sostener la atención ni mantenerse sentado en su lugar más que unos pocos minutos. Valga la ironía en ese sentido. Es que las tres columnas dobles de mesas simétricamente ordenadas en cinco filas equidistantes, que desde muy temprano miran hacia la pizarra, apenas son modificadas por los estudiantes en el transcurso del día. Dependiendo del tipo de actividades o dinámicas que desarrollen los docentes, se producen algunos desplazamientos. Sin embargo, luego de observar sostenidamente en el tiempo la disposición de los cuerpos que habitan el aula, es posible apreciar ciertas regularidades que están sujetas más bien a la conformación de determinados grupos de referencia, los cuales se mantienen relativamente estables a lo largo del ciclo lectivo (ver Ilustración 1).

Si bien el Instituto cuenta con algunas condiciones acerca de la forma de vestir en la escuela, su control es algo que varía según el preceptor o preceptora que esté a cargo del curso. En 6° año son mayores las licencias en comparación con los primeros años. La prohibición de ir con maquillaje o el pelo suelto a la escuela es un tema de discusión entre las estudiantes de 2° año, por ejemplo, una batalla que hasta donde pude registrar la tenían perdida. En lo que respecta puntualmente a la forma de vestir, en el Instituto se ha adoptado una modalidad que está muy extendida entre las escuelas de gestión pública. Si bien se ofrece una remera con el escudo distintivo de la escuela bordado a un costado del pecho –siendo en el caso del Instituto el rostro de Salvador Allende–, también se permite a los estudiantes asistir con una remera gris y un pantalón de jean. Esto no despierta mayores problemas ni discusiones, aunque de vez en cuando los estudiantes recuerdan con enojo aquella época en que debían vestir guardapolvos. Algunos atribuyen este cambio a la gestión del Centro de Estudiantes (CE). En cualquier caso, como es ya costumbre hace algunos años, los estudiantes de 6° año tienen permitido ir a clases con el «buzo» y «la remera de la promo», vestimenta que tiene un gran significado e importancia para los estudiantes. El diseño que acordaron para el año en que llevé adelante el grueso del trabajo de campo, incluía un estampado

de camuflaje tipo militar, en distintos tonos de verde. Si bien la campera era reversible y del otro lado no tenía ese estilo camuflado, también tenía motivos militares como la insignia de un oficial de alto rango¹¹¹. Según cuentan, los compañeros de la otra sección les copiaron el mismo modelo, aunque eligieron una gama de colores naranjas. Al consultarles sobre las razones que motivaron la elección del motivo militar, tan solo hicieron referencia a que “estaba de moda”.

La presentación de «los buzos» suele hacerse en el patio central de la escuela durante una tarde acordada con docentes y directivos, frente a los estudiantes de los demás años, que son invitados a presenciar el gran desfile montado. Ya se ha instalado como una suerte de costumbre el hecho de que los estudiantes que finalizan sus estudios hagan aquella presentación en el marco de una coreografía que incluye música y baile y para la cual destinan varios días de ensayo. En los últimos años, entre los ritmos y estilos de música que los jóvenes escuchan, y sobre todo bailan, el reguetón ha ocupado un lugar crecientemente protagónico. Llegando incluso a desplazar en cierta medida al *cuarteto*, estilo musical que durante décadas ocupó un lugar hegemónico entre los estilos que caracterizaron y fueron apropiados por los sectores populares de ciudad de Córdoba. Si me detengo en esto por un segundo es por el hecho de que la introducción del reguetón ha incluido una nueva *hexis* corporal entre los jóvenes que implica una disposición a ofrecer mayor proximidad y contacto, sin que esto implique necesariamente una actitud o gesto sexualizado. Quiero destacar con esto aquella situación que surgió en el marco de la «presentación» de ese mismo año. Al final de la «coreo» los estudiantes volvieron a sus aulas y se quedaron escuchando música, situación que Juan y Lara aprovecharon para bailar en pareja durante algunos momentos. La filmación a través de un celular de aquella situación en que Lara “meneaba” con Juan, fue subida a una “cuenta falsa” de Facebook algunos meses después con la intención de que el novio de Lara se enterara del supuesto “engaño”. Esto derivó en una serie de sospechas acerca de quién había subido y compartido el video a la red social. Lara acusó a una de sus mejores amigas, tras lo cual se dio una

¹¹¹ Aunque quizás solo resulte un dato curioso, los y las estudiantes solían entonces acordar el lado del buzo que utilizarían ese día. Esta acción concertada es apenas un rasgo de cooperación que puede identificarse entre otros tantos al prestar atención a los imponderables de la vida cotidiana.

discusión que derivó en una fuerte pelea a golpes de puño, en la que debieron intervenir sus compañeros para separarlas y calmarlas. La clase de tensiones y conflictos que surgen en el marco de la compleja trama de interacciones que tienen lugar cotidianamente en el aula, resuena sin dudas como un universo sumamente amplio. Sin embargo, más allá de esta clase de contingencias e incidentes que no pueden ser previstos, y que en todo caso ofrecen y orientan nuevas preguntas, hay ciertas regularidades que sí nos permiten avanzar en la comprensión de aquellas otras lógicas y dinámicas de sociabilidad relativamente estables.

Como es de esperar, al tomar contacto con el espacio áulico por primera vez, el observador foráneo habrá de encontrarse con algunas dificultades. Aquel día en que Lara y su amiga se “agarraron de los pelos”, por ejemplo, sugeriría que el aula refiere a un posible ring de pelea. Sin embargo, para comprender las dinámicas y sentidos que los estudiantes le atribuyen a las formas de ocupar el espacio –o habitar el aula–, hay que darle tiempo a la observación y sobre todo al registro. Es de este último, en la medida en que se torna prolongado, que comienzan a sobresalir ciertas regularidades. En el caso de 6° año puede observarse varios grupos de referencia (ver Ilustración 1), que se desenvuelven de diversos modos en las interacciones que se producen cotidianamente durante la clase de Ciudadanía. Un primer grupo integrado por varones y mujeres suelen acompañar el curso de la clase propuesto por la docente a cargo de la materia. “La Mari”, según ellos mismos la llaman. La presencia allí de una de las estudiantes que mejor parece llevarse con la cultura escolar (ella misma constituye una referencia en cuanto a tener la «carpeta completa» y resulta en una fuente de consulta permanente para la profesora) y quien normalmente asiste a la profesora (instalando el equipo de sonido y el proyector en aquellas clases que requieren de este tipo de soportes), explican en parte el rol que desempeña aquel grupo respecto de la dinámica áulica.

Detrás de ellos, un segundo grupo conformado por algunas chicas y un varón, se muestran permanentemente conversando sobre asuntos personales. De vez en cuando se escucha a Juan gritar algunas palabras desde el fondo, buscando polemizar y «pelear» –como él mismo suele decir– con la profesora de Ciudadanía. Un tercer grupo,

ubicado muy próximo a la docente es normalmente el que sigue de cerca las discusiones más polémicas sobre política. Suelen arrojarle preguntas de todo tipo sobre su vida personal a “La Mari”. Detrás, hay un cuarto grupo de chicas que habitualmente se muestran reticentes a la propuesta didáctica. Su respuesta evasiva ante la dinámica del resto del curso es deliberada. No demuestran estar atentas y es común que aprovechen parte de la clase para maquillarse, entre otros hábitos de cuidado personal. Sobre la tercera columna, finalmente, se observan dos grupos. Hacia el frente normalmente se sienta un grupo de varones y mujeres, que muestran un vínculo muy próximo con la profesora, pese a que no siguen muy de cerca su propuesta. De vez en cuando Romi arroja temas de discusión sobre la coyuntura mientras lee noticias en su celular, preguntándole a “la Mari” “qué piensa sobre eso”. Hacia el fondo, el único grupo conformado solo por varones, se presenta como el más distante, no solo en cuanto a la dinámica de la clase sino especialmente en relación al resto de las estudiantes, que son mayoría.

Ilustración 1. Nota de campo: Representación gráfica de los grupos dentro del aula.

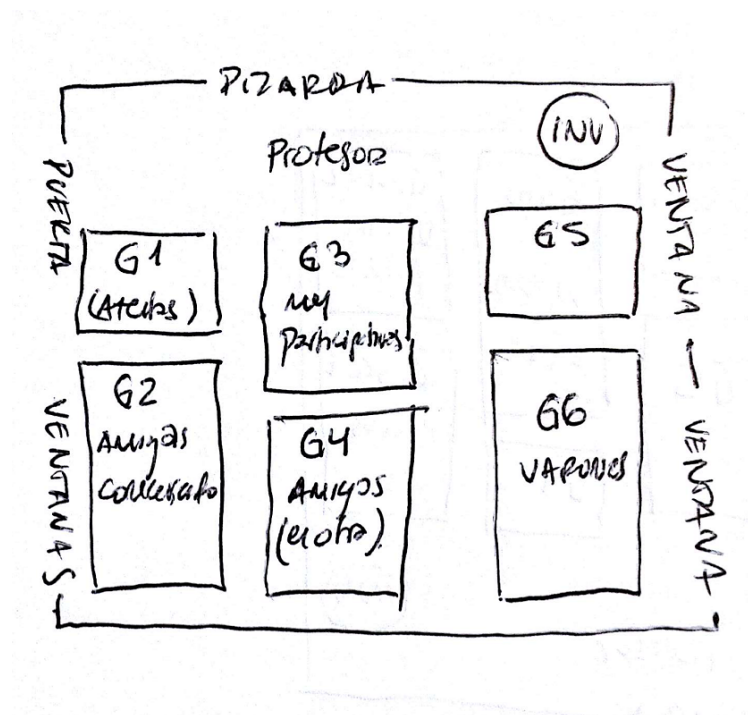
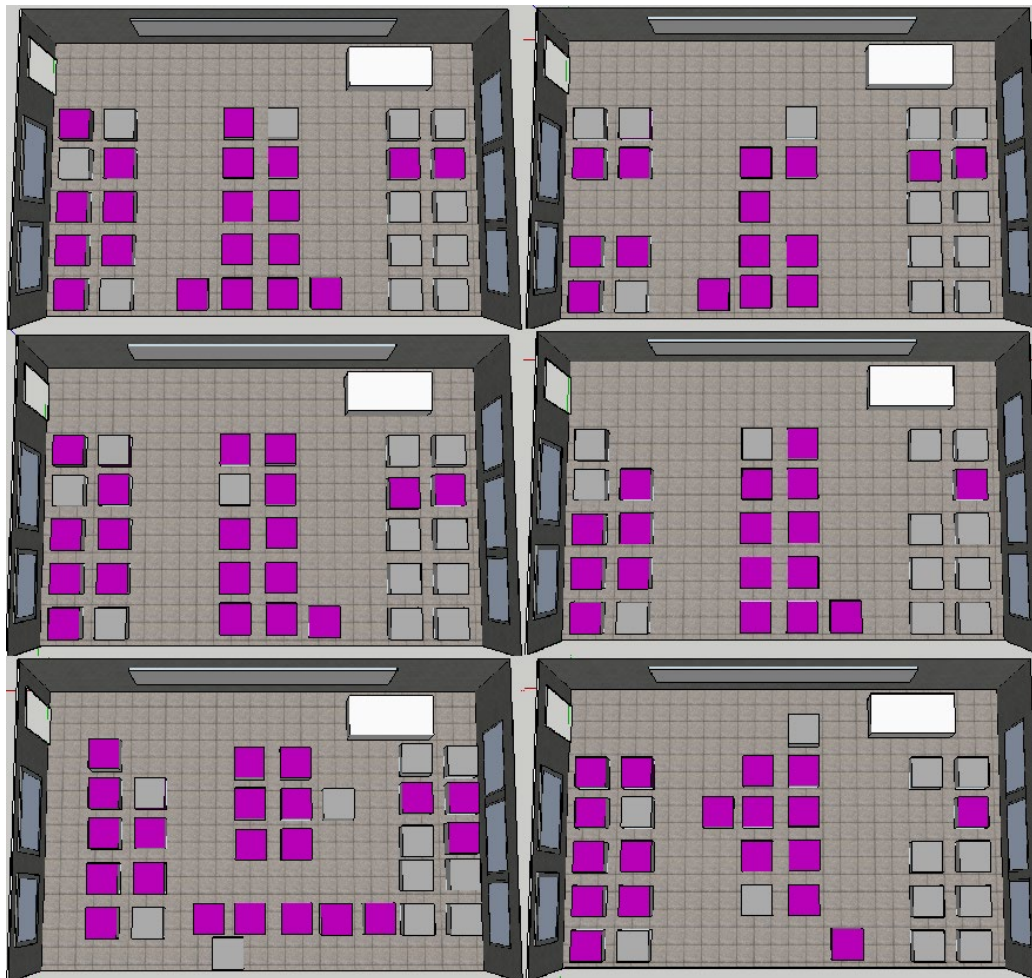


Ilustración 2. Representación gráfica del aula N° 1. El Instituto: 6° Año (seis clases diferentes; mayo-julio)



Al hacer foco en las representaciones de los propios estudiantes, algunas de estas diferencias entre grupos no tardan en aparecer. La representación simbólica del espacio áulico está atravesada permanentemente por la conformación y dinámica (endógena y exógena) de los grupos de referencia que lo constituyen. Calificativos como “la mejor fila, lejos =)♥”, “la mejor fila”, “zona pelu” o “las zorras”, son utilizados para identificar esos mismos grupos (ver Ilustración 3, Imágenes 1 y 2). La disposición de las sillas, dando la espalda a la pizarra y al docente, pero también a los demás compañeros, forma parte de las estrategias de identificación que los estudiantes ponen en juego. Esta práctica que se ve cotidianamente, y que rompe con la disposición de bancos que *a priori* propone la escuela como forma de trabajo áulico, ayuda a reforzar

los grupos de referencia (Imagen 3). La *invisibilización* es otra de las estrategias que utilizan para representar o diferenciarse de los demás grupos (Imagen 4).

Las actividades que desarrollan durante las clases es uno de los elementos que mejor capta las diferencias entre los grupos dentro del aula. Conversar, jugar a las cartas o maquillarse (Ilustración 2, imagen 5) aparecen como aquellas prácticas que ellos mismos eligen para referirse a sus diferencias. Mientras que escuchar música, jugar o escribir mensajes en el celular son vistos más bien como una práctica recurrente y compartida por todos (Imagen 6). Si bien cabe analizarlo con mayor profundidad, el consumo de sustancias en general, y el uso recreativo de marihuana en particular, aparece entre las representaciones de los estudiantes acerca de cómo se ven a ellos mismos (Imagen 7). Claro que esa autoidentificación suele vehicular miradas externas y adultas. Ya volveremos sobre esta cuestión.

Finalmente, en relación a la dinámica y las formas de interacción que caracterizan al grupo de 6º año, cabe destacar otra de las representaciones que entran en juego cuando los estudiantes intentan caracterizar su experiencia escolar. Mientras que los datos referidos hasta aquí apuntan en la dirección de una especie de acuerdo tácito de convivencia y aceptación de las diferencias, lo cual muestra cierta homogeneidad, algunos estudiantes refieren a otra clase de interacciones y tensiones que son también producto de estas mismas diferencias. En otras palabras, es posible identificar ciertas representaciones acerca de las tensiones y los conflictos que los distintos grupos viven a diario. La representación del aula como una «guerra» o una «tormenta eléctrica» dan cuenta de esos otros sentidos que los jóvenes le dan a su experiencia escolar cotidiana (ver Ilustración 4 y 5).

Ilustración 3. Representación gráfica del aula N°2. El Instituto: 6° Año (elaborados por los propios alumnos)

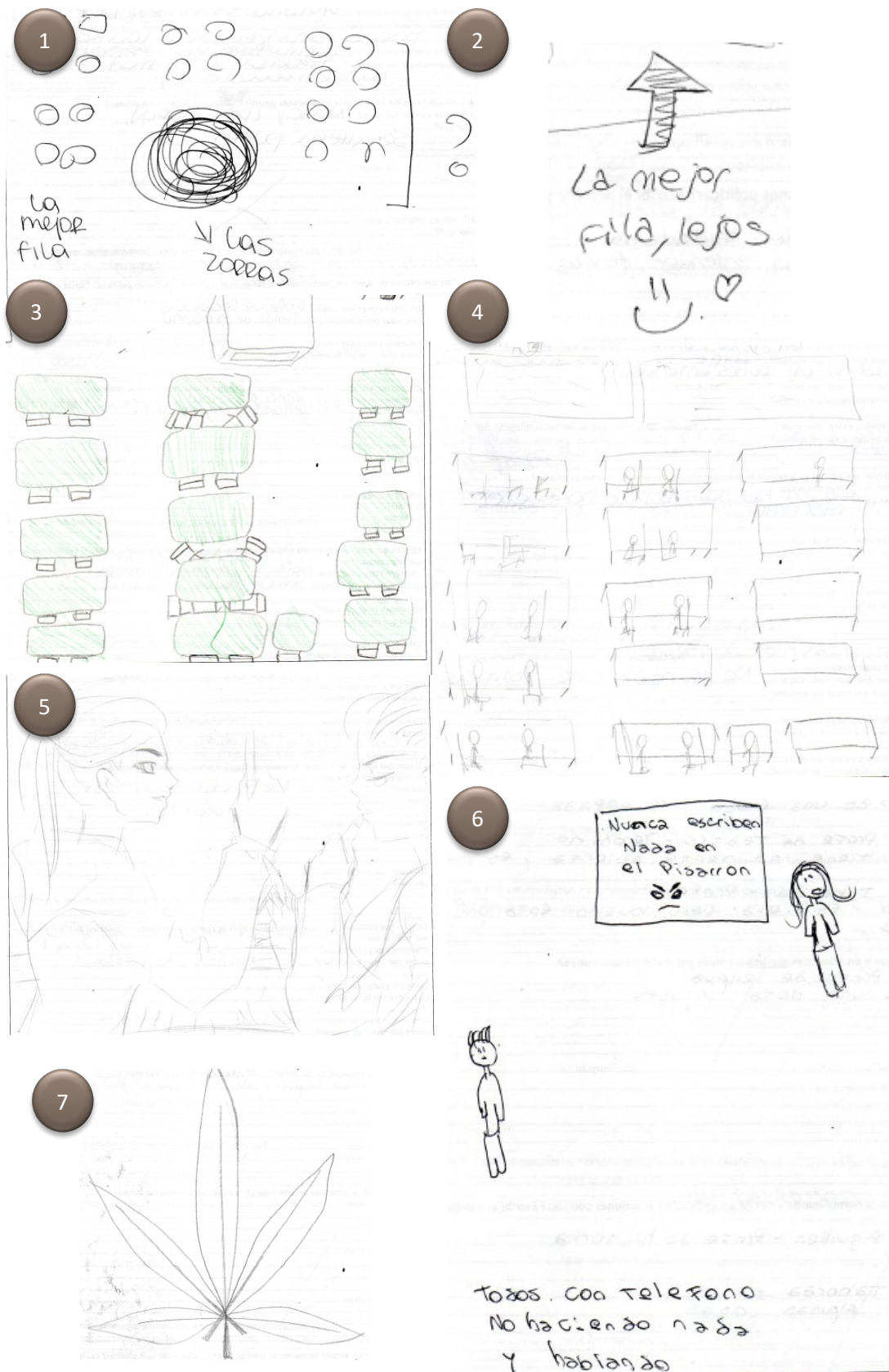


Ilustración 4. Representación gráfica del aula. El Instituto: 6° Año (elaborado por uno de los estudiantes) (*) "Por si no lo entendimos, de un lado está la paz y del otro la guerra, mi curso se parece a ella, algunos días".

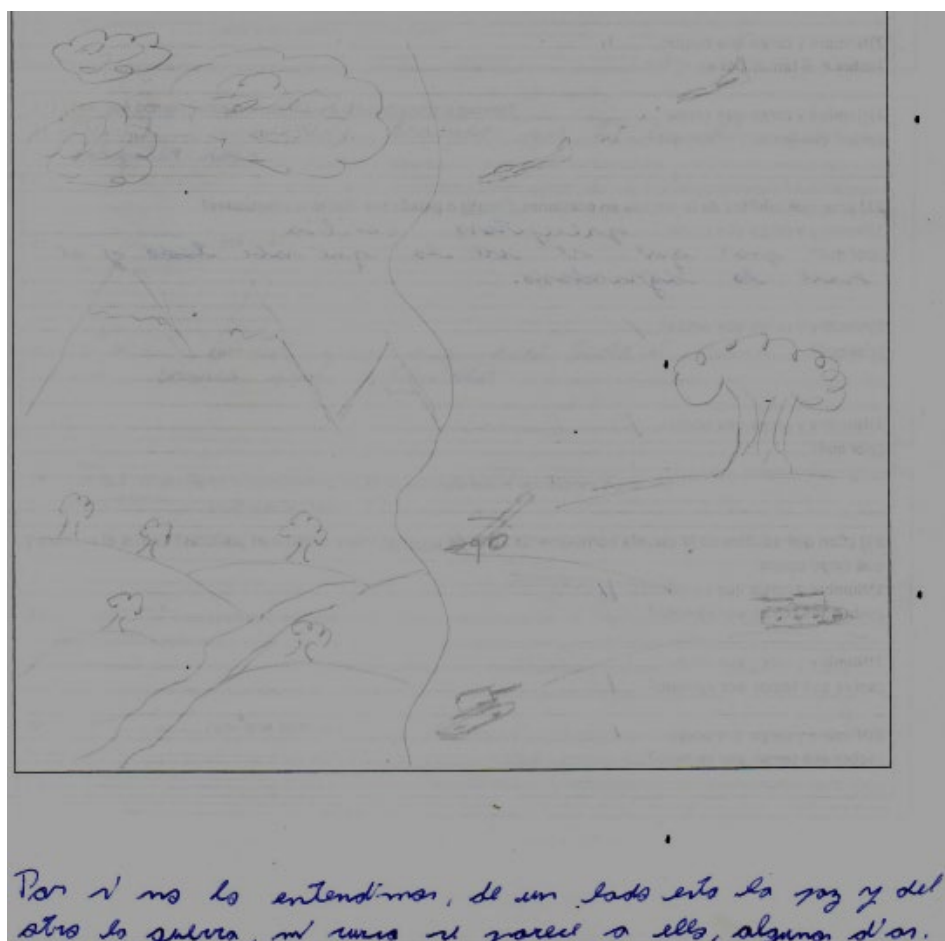
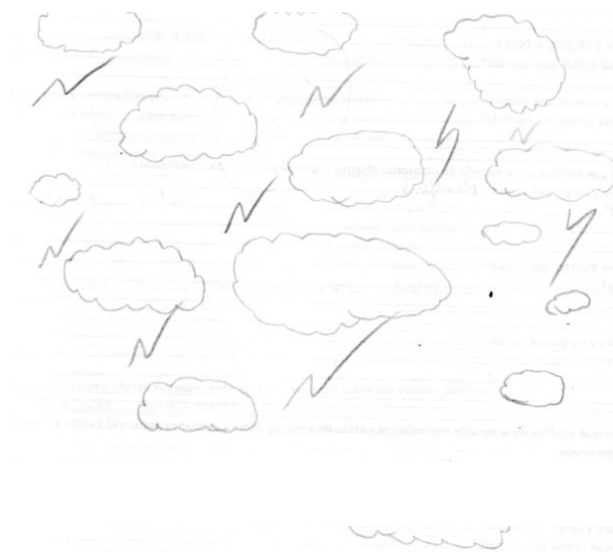


Ilustración 5. Representación gráfica del aula. El Instituto: 6° Año (elaborados por uno de los estudiantes)



La clase de Ciudadanía

A continuación, se ofrece un modo posible de reconstruir la dinámica de la «clase de Ciudadanía» entendiendo a esta como totalidad y siguiendo el rastro de sus propias contingencias y variantes en un sentido temporal. Con totalidad no me refiero a una realidad cerrada y autosuficiente sino más bien a una estrategia teórico-metodológica que se desembaraza de aquellas miradas que se refieren a determinados procesos apenas como epifenómenos. En este sentido resulta fundamental evitar el uso innecesario de esa clase de jerarquizaciones que establecen *a priori* dimensiones de la realidad social y escolar, suponiendo relaciones de determinación unidireccionales. Podrá juzgarse que se trata de una mera lucha contra molinos de viento. Prefiero sin embargo pensar en que hay ciertas preguntas que rivalizan y obstaculizan la proliferación de las respuestas fáciles. En pocas palabras, y como ya se dijo, no podremos establecer ni identificar el papel que juega la escuela en la construcción de Ciudadanía si no podemos hacer a un lado los supuestos acerca del retraimiento y el declive de las instituciones.

Entender a la «la clase de Ciudadanía» como unidad de tiempo-espacio, pero sobre todo como escenario y tablero, en el que tiene lugar y se sucede una serie de maniobras que suponen construir y acordar las reglas y objetivos del juego, equivale a dar cuenta de los modos en que aquella es pensada y construida por la docente y los y las estudiantes. Esta es una entre otras tantas estrategias, que permiten identificar los modos en que se configura aquella serie de prácticas e interacciones que tienen lugar en y desde el aula. A continuación abordaremos justamente uno de esos modos posibles, haciendo foco en los modos complejos en que se articulan lo escolar, lo personal y lo político, como parte de un proceso dinámico y abierto.

El umbral de la clase

En medio de aquel interludio en el que el sol se resiste a desaparecer, y la oscuridad empieza a librar su batalla con las tenues luces de los pasillos y el potente reflector que da al patio central, suena el timbre. O no. Todo dependerá de Pablo, el preceptor. En lo que dura el recreo, se lo puede observar discutiendo con estudiantes o profesores

acerca de la coyuntura escolar o política, respectivamente. Cada tanto, extrae el celular de uno de los bolsillos de su pantalón y su cara se ilumina con la luz de la pantalla por unos segundos. En una de esas veces, hará un gesto de sorpresa para luego despedirse de aquella espontánea reunión y dirigirse a la sala de preceptores. Entonces sí, se escuchará el sonido del timbre que anuncia el reinicio de las clases. En el turno tarde no hay nada parecido a corridas o estampidas en dirección a las aulas. Es que gran parte de los estudiantes, y especialmente los de sexto año, suelen pasar el recreo dentro del aula¹¹². Los pocos que salen suelen pasar esos minutos apenas al otro lado de la puerta del aula, sentados sobre una mesa que normalmente está allí o en alguna silla. Estos últimos son los primeros en advertir la llegada de La Mari. Es entonces que la ilusión de que haya faltado, alimentada por algunos minutos de espera, se desvanece. Vestida con pantalones de jean y una chomba gris con el rostro de Allende bordado en el pecho, La Mari entra en escena y se acerca al aula saludando y haciendo chistes a los estudiantes que va cruzando en su camino.

El *inicio de la clase* tiene, como es de esperar, sus tropiezos. Aunque es común que algunos estudiantes entren al aula algunos minutos tarde, lo cual les valdrá algún tipo de reproche, hay una gran variedad de elementos que deben ser encausados para confluir en la dinámica y la propuesta pedagógica que ha pensado La Mari para esa clase. Lo cual no significa que esa confluencia sea alguna vez *total*. La organización del tiempo y el espacio, junto con la «planificación» de las actividades, siempre encuentran resistencias. Y la «clase de Ciudadanía» no es la excepción. Esto no implica que la incertidumbre ante lo indeterminado pueda cristalizar en algún tipo de respuesta cerrada acerca de lo que ocurre *en* la clase de Ciudadanía. Se trata más bien del punto de partida, esa suerte de pliegues o intersticios a través de los cuales es posible mirar ciertas clases de problemas. Es que el sistema de relaciones que lentamente empieza a hacerse visible a los ojos del observador, resulta del encuentro y las tensiones que se

¹¹² Si bien a primera vista puede parecer que esto se debe al estado del tiempo (lo que incluye el frío crudo del invierno y los días de lluvia, por ejemplo), este comportamiento resulta fácilmente observable a lo largo de todo el año. Claro que puede parecer más obvio el por qué durante los días fríos: la pantalla incandescente ubicada encima del pizarrón es un incentivo eficaz para pasar el día dentro del aula. Sin embargo, esta es una costumbre que se extiende más allá del estado del tiempo, y que incluye la falta de espacios amplios de recreación. A esto cabe sumar el hecho particular de que algunos de los estudiantes de sexto año trabajan durante el día, por lo cual el aula se transforma en el lugar más adecuado para descansar.

producen cotidianamente en la escuela. En otras palabras, la propuesta planificada se materializa en el marco de las contingencias que se suceden a diario en las aulas. Es entonces que lo performativo se hace presente, en medio de una serie de prácticas y costumbres que pueden ser analizadas como si se tratase de verdaderos *rituales escolares*. Esto incluye la puesta en escena y la recreación de lo que debería ocurrir, porque desde siempre ha funcionado de ese modo, pero a la vez, de aquello que efectivamente ocurrirá. No hay exterioridad absoluta entre otra y otra dimensión.

Si nos circunscribimos (por ahora) a aquello que ocurre en el marco del tiempo-espacio áulico, es preciso destacar que a lo largo del trabajo de campo me fui encontrando de modo recurrente con una suerte de obertura que permite, anuncia y define la dirección en la que habrá de continuar la clase. Esta especie de *limen* o *umbral* provoca una transición hacia una forma particular de configuración de las relaciones e interacciones entre estudiantes y docente. Esto es, el inicio de la clase o *fase de trabajo*. Tal como intentaré mostrar, lo político aflora de modo complejo en medio de esa trama y textura de las interacciones cara a cara. En pocas palabras, los actores toman decisiones y posiciones en el marco y a la par del desarrollo de esas mismas interacciones.

La primera vez que entré a observar una de las clases de Ciudadanía, me encontré con aquel escenario que, si bien se repite a diario en las escuelas a modo de aquello que podríamos llamar el *inicio* de la clase, se manifiesta en lo particular según el carisma del docente y el tipo de relación que el mismo entabla con sus estudiantes, tanto a nivel personal como pedagógico. En aquella ocasión, la profesora, luego de saludar a los alumnos, notó rápidamente que faltaban algunos. “Esta no es la facultad, no es una cátedra libre”, exclamó. A lo cual los alumnos respondieron defendiéndose con el argumento de que ellos habían llegado a horario y que en todo caso debía reclamarle a los demás, lo cual era evidentemente imposible hasta tanto se hicieran presentes. Entonces entró otra alumna al aula y saludó efusivamente a la profesora, como si no pasara nada. La respuesta que recibió por parte de ella no fue la esperada. Haciendo una mueca de reproche y siguiendo atentamente con la mirada el recorrido de la alumna hacia su banco «la profe» le apuntó a aquella: “No da”, para luego preguntar si faltaba alguien más de modo que pudiera comenzar con la clase.

Con el celular en mano, como una especie de muletilla permanente de las nuevas generaciones, lo cual evidentemente forma parte del estrecho lazo que la une a sus alumnos, La Mari avisa que no va a encender el ventilador:

Mari: ... para que se pueda escuchar la clase.

Jesi: Los olores fluyen.

Mari: Bañensé si los olores fluyen. Él es Andrés y está haciendo un t...

[Ingresan tres alumnos más al aula, entre ellos Juan, y se acomodan en sus escritorios]

Juan: ¿Pueden prender el ventilador?

Mari: Ya lo hablamos.

[Ingresa entonces al aula otro alumno, perteneciente a otra división, y pide llevarse una silla]

Mari: [Visiblemente enojada] ¿ALGUIEN MAS QUIERE INTERRUMPIR?

Solo después de aquel exabrupto la profesora logró alcanzar la pizarra para escribir en ella: “El punto de vista es visto desde un punto”. Ese era el disparador que había traído para, ahora sí, dar verdadero inicio a la clase.

Si bien la presencia física –digamos, la *convocatoria*– de los estudiantes dentro del aula, como podemos ver, aparece como una condición necesaria, la totalidad no es algo que vuelve a refrendarse a menos que la profesora considere que “nadie” está atendiendo. Es entonces que el “todos” se actualiza apenas como una referencia metonímica, la cual la mayor parte del tiempo que dura la clase permanece cuanto mucho latente. En cualquier caso, el *inicio* de la clase de Ciudadanía está sujeto a una variabilidad que es producto de un amplio abanico de contingencias que se suceden a diario en las escuelas. La llegada progresiva de estudiantes, anuncios de la preceptora, cambios de actividades, algún festejo en la sala de profesores o una conversación de pasillo pueden alterar el curso y la segmentación prevista y planificada de ese tiempo áulico. No obstante ello, la presencia prolongada del antropólogo permite identificar ciertas regularidades donde parece que no las hay.

El soporte como transición

En este sentido, una posible vía de aproximación que permite identificar las dinámicas y las interacciones específicas que se producen de modo recurrente en el marco de la clase de Ciudadanía, resulta de los *soportes* en los que la profesora se apoya para provocar esa transición hacia el *inicio* del proceso de enseñanza/aprendizaje. Si bien el grado de determinación que alcanzan esos soportes es algo a discutir, resulta indudable su relativa influencia al momento de pensar la configuración de ciertos límites acerca de lo que puede (y no puede) y debe (no debe) hacerse durante la clase en cuestión.

Al observar la fase primigenia de «la clase» (que incluye, como ya vimos, la convocatoria, el acomodamiento de los cuerpos y las conversaciones previas) y cómo esta logra ser superada con el objeto de pasar a una instancia de *trabajo* (que se define por el abordaje de los contenidos curriculares que corresponden según la planificación, ya sea formal o informal de la docente), estos soportes se tornan visibles, orientando las prácticas según los hábitos y las disposiciones incorporadas. Según se puede apreciar, una de las razones por las que estos soportes resultan fundamentales para pensar la dinámica de la clase está dada por el hecho de que ellos mismos son los que permiten que se produzca efectivamente la transición hacia una instancia de trabajo. Tal como he podido registrar a lo largo de mi presencia en el campo, la escritura en la pizarra es la que ayuda a marcar el *inicio* de la clase. Al igual que la instalación de los equipos de imagen y sonido para proyectar una película, o el anuncio de que la profesora empezará a “dictar”.

En una ocasión, al ingresar la profesora al aula inició una discusión con una estudiante acerca de las denuncias por corrupción dirigidas al entonces presidente Mauricio Macri y la expresidenta Cristina Fernández. A un breve guiño y acuerdo acerca del escenario político nacional, le siguió inmediatamente una conversación en grupo en torno a la visita de una de las estudiantes al ginecólogo a propósito de su embarazo. Mientras uno de los estudiantes preparaba el equipo de sonido, la profesora interrumpió el inicio de una nueva conversación entre los estudiantes bromeando con que utilicen el tiempo de clase de “la macrista” (haciendo referencia a otra profesora). Esto la condujo a relatar

algunas peleas que había tenido con otras personas y amigos desde que milita en una organización política, para luego concluir: “Militar tiene sus pro y sus contras, tengo amigos que me escriben por el ‘face’ diciéndome que la política nos distanció”. Una vez terminada aquella frase puso “play” en su celular y comenzó a copiar en la pizarra la letra de la canción de una conocida banda de rock, que empezó a sonar por los altoparlantes.

Como podemos apreciar, en ocasiones el inicio de la clase de Ciudadanía se produce en medio de una serie de conversaciones personales –aparentemente inconducentes– entre la profesora y uno o varios alumnos, lo cual no apela ni requiere de la presencia y la colaboración de la totalidad de los estudiantes. Cabe, en este punto, preguntarse acerca de si forman parte también esas otras interacciones verticales –aunque relativamente aisladas– del conjunto de interacciones que normalmente podrían ser identificadas como parte de la fase de trabajo.

En otra oportunidad pude registrar cómo el inicio del trabajo se retrasó considerablemente, producto de una disputa entre los propios docentes. El foco del conflicto, que se manifiesta regularmente, estaba vinculado con la posibilidad de disponer del espacio donde funciona tanto la sala de informática como el laboratorio de ciencias naturales, y que además es utilizado para proyectar películas. La ocupación de aquel espacio por parte de los estudiantes y la resistencia a retirarse, pese a que otro profesor había llegado allí primero con sus estudiantes, provocó cierto alboroto. Todo se resolvió cuando la Mari llegó allí y se encontró con esa situación, tras lo cual ordenó inmediatamente a los estudiantes que regresaran a su aula habitual.

Mientras terminaban de acomodarse, una de las estudiantes le pidió un “saquito” a la profesora, quien acababa de quitarse su campera. Luego de ponerse el abrigo sobre las piernas, extrajo de unos de los bolsillos el teléfono de la profesora. Mientras La Mari bromeaba con que se están “metiendo en su intimidad”, aquella alumna junto a su compañera de banco utilizan el móvil para tomarse fotografías. En aquel instante ingresó Timmy al aula, cargando un montón de cables, el proyector y el equipo de sonido. La profesora entonces bromeó: “Si Timmy no trae los cables qué hacemos chicos”. De pronto, una alumna le preguntó a la profesora:

Mica: ¿Dónde queda García Lorca?

Mari: Es una persona, no un lugar.

[La alumna lee una noticia desde su celular y cuenta que violaron y mataron a una niña en un lugar con ese nombre].

Mari: A ver, contanos bien qué pasó.

[La alumna lee la noticia completa de lo ocurrido en el “parque García Lorca”].

Mari: Qué horror. ¿Ven? Por eso tengo tantos tatuajes. Le dije a mi vieja que si desaparezco, que me busque por los tatuajes.

Jesi: ¿Cuántos tatuajes tenés?

Mari: Cuatro.

Jesi: Tenés que hacerte otro, para tener impar.

Belén: Es mentira lo del número impar.

[De pronto se apagan las luces y comienza la reproducción de la película “V de venganza”, donde la dejaron la última vez. Timmy se había encargado de todo].

La utilización de determinada clase de soportes (películas, canciones, afiches, el pizarrón, etc.) permite a la docente producir dinámicas de trabajo colectivas y relativamente unitarias, incluso con la colaboración de algunos estudiantes que ofician de asistentes, como es el caso de Timmy. Esto da cuenta de cierta redistribución de las responsabilidades y las decisiones acerca de qué debe hacerse en la clase y en qué tiempos. La proyección de una película, como en este caso, asegura por otra parte un foco de atención difícil de alcanzar por otros medios, el cual apenas se ve amenazado cuando algún rostro se ve iluminado por la pantalla de un celular. En medio de esa oscuridad del aula entonces convertida en cine, las pantallas libran su propia batalla. Pero lo que vuelve a aparecer aquí, y llama especialmente la atención, es esa serie de intercambios dispersos que se producen en el marco de la fase liminal que da lugar a la clase propiamente dicha. Esas conversaciones, visiblemente aisladas, parecen desbordar toda estructuración posible de la clase según lo “planificado”, o “lo que es posible” según el soporte elegido por la profesora. Sin embargo, si miramos detenidamente estas dos dinámicas, aparentemente alternativas y mutuamente excluyentes, confluyen en un punto que es fundamental en el caso de la clase de Ciudadanía. Se trata de la discusión como experiencia escolar y a la vez política.

La discusión como nudo central: la inversión de experiencia escolar y política

La lógica propia de la *discusión* es algo difícil de desentrañar. En especial cuando partimos de la presunción de que hay algo del orden de lo indeterminado y permanentemente sujeto a las contingencias que son propias de la experiencia cotidiana escolar. Pero hasta la más agitada de las turbulencias tiene su explicación. Y aún más, esconde una gran riqueza analítica una vez que nos decidimos a iniciar el camino de la comprensión de los sentidos y las prácticas que los propios actores ponen en juego. Huelga decir que me encontré con esta clase de marcos de interacción desde el primer día en que puse un pie en la clase de Ciudadanía. Y esto dista mucho de ser una mera casualidad.

En aquella ocasión, a pocos minutos de empezar la clase, Mari preguntó qué era el Plan Cóndor, apuntando a trabajar la cuestión de los derechos políticos suspendidos durante la última dictadura militar en Argentina. Entonces, uno de los estudiantes respondió que se asociaba a cuando la policía solicita que alguien muestre sus documentos. No contenta con la respuesta, la profesora explicó que se trataba de algo “más amplio que el control en la calle”. Otro estudiante mencionó entonces el “toque de queda” y la profesora volvió a insistir en que se trataba de algo “más abarcativo”. “Un plan económico”, agregó otra estudiante. Entonces Mari comenzó a relatar los sucesos de la Revolución Cubana y la tensa relación con Estados Unidos. Luego de graficar que Cuba era el “prostíbulo” de EE. UU. y que el interés de este último se fundaba en la existencia de petróleo en la isla, pasó a explicar que la caída del régimen de Batista empujó al Gobierno norteamericano a retomar el control en la región:

Mari: Querían terminar con todo aquel que pensara diferente, había incluso un libro que decía cómo detectar un subversivo, por la ropa, el pelo, si usa determinadas palabras: ¿a qué les hace acordar eso?

Pablo: A la policía hoy.

Nacho: El “merodeo”.

Mari: ¿Quiénes son los opositores y enemigos del gobierno en la actualidad?

Pablo: Los kirchneristas.

Mari: ¿Y cómo se pueden detectar? Sos planero, sos kirchnerista.

Maik: Mi abuelo es kirchnerista y no es planero.

Pablo: Bien ahí.

Erika: ¿Vos sos kirchnerista Mari?

Mari: Ya les dije que no.

Juan: ¿Cuántas veces le vas a preguntar?

Erika: ¿En la universidad todos los estudiantes son kirchneristas?

Mari: Lamentablemente no, sino no hubiera ganado la derecha.

A partir de entonces la conversación cambió de dirección y comenzaron a hablar de las asignaciones, y del plan “7 hijos”. Un alumno recordó entonces la polémica suscitada, sobre todo mediáticamente, en torno a aquello que llamaron “los sueldos a los presos”. Inmediatamente, Mari reaccionó enojada y aclaró:

Mari: Se les paga por trabajar.

Mica: Tendrían que ser esclavos, hubieran trabajado antes.

Erika: Si robaste, si mataste... y al que viola lo cago matando, en pedacitos.

Como podemos ver, «la discusión» ocupa un lugar central, configurando la dinámica misma de la clase. Aun con sus propios vaivenes y a riesgo de parecer que no hay una dirección clara, algo que solo llega a plantearse el observador externo, esta modalidad es abierta y deliberadamente alentada por la profesora. Se mantiene como una propuesta de trabajo constante, imponiéndose siempre pese a la variación que pueda registrarse en lo que respecta a los soportes elegidos. Aquel es el lugar y la trama de lo cotidiano donde se construyen las posiciones políticas de cada uno. Claro que el compromiso político-partidario de la docente ocupa un lugar muy importante en el mapeo que los estudiantes van construyendo en esta y otras materias. Pero desde el lado de los estudiantes también afloran posiciones en la medida en que van tejiendo sus propias opiniones

Desde este punto de vista, al ras de la clase, pude observar entonces cómo la profesora recurría a esa clase de soportes, como analizar las letras de distintas canciones, como parte de una serie coherente de intentos que apuntaban a alentar la confrontación de opiniones y juicios críticos acerca de la coyuntura social, política y económica. La secuencia progresiva que constituye la lógica misma de la *discusión*, no siempre logra captar la atención de los estudiantes. En este sentido aparece como una

lógica de ensayo y error. De este modo, el paso de una canción a otra es algo que Mari iba regulando, hasta que finalmente algo en ellas lograba hacer sentido entre los estudiantes, dando lugar a la controversia. Aunque esto implique a veces varios circunloquios. La canción “Como ganado” del cantante de rock Pity Álvarez (versión cantada a dúo con el grupo Resistencia Suburbana) hizo de disparador en aquella ocasión. Mientras Mari copiaba la letra en la pizarra aprovechó para resaltar que se trataba de su canción favorita y que aún tenía “gran vigencia, lamentablemente, a pesar de que fue grabada en 1997”. Entre otras cosas apuntó, como unos de sus favoritos, aquel pasaje en que se escucha “juntos pelean por su dignidad”.

Conozco una familia cerca de mi rancho / padre, madre, tres hijos y un abuelo muy anciano / **La madre está esperando al cuarto varón** / el padre está sufriendo desocupación / **Juntos pelean por su dignidad** / porque los impuestos se fueron acumulando / no tienen trabajo, no los pueden pagar / encima en las marchas los cagan a palos / de la villa los quieren desalojar / porque dicen que las tierras son del Estado / y el supermercado que las va a comprar / no les dará trabajo, ni les dará fiado / sólo es gente humilde en busca de un trabajo / y no tienen la culpa de lo que está pasando, / no saben lo difícil que se les hace al despertar / y ver que sus hijos quieren desayunar.

Entonces salgo a la calle y miro... / veo una bella señora y en su brazo una cartera / una parte de mí se la quiere arrebatar / pero la parte más fuerte reflexiona y siempre gana / yo no quiero robar, yo quiero trabajar / soy una muy buena persona como para estar en cana / qué ejemplo a mis hijos les voy a dar / pero qué ejemplo les daré si hoy no llevo nada a casa...

Cuánta desocupación se ve en las calles / mucha gente digna que quiere trabajar / los hijos ven al padre y juntos murmuran / ellos no quieren ser un “tonto trabajador” / porque el que trabaja aquí nunca progresa / y se hace rutina la vida de esclavo / ni siquiera un gusto me puedo dar / porque el costo de vida es cada vez más alto.

No podemos negar que algo anda mal / hay mucha miseria, mucha desunión / algunos pelean por lo poco que tienen / y otros lo miran por televisión. / Unamos los reclamos y salgamos todos juntos / por lo tuyo, por lo mío, por lo del que tengo al lado. / Cuando la gente podrá entender / que con desunión nos manejan como ganado.

Cuándo terminarán todas estas marchas / que piden justicia y nadie se las da. / **Los que nos gobiernan no saben nada de esto / sus hijos desayunan todas las mañanas, /**

no se embarran cuando van al colegio / porque sus calles están asfaltadas. / No se preocupan qué van a comer / de eso se va a preocupar la mucama.¹¹³

Luego de resaltar algunos pasajes más de la canción, la profesora se refirió a la disputa entre partidos políticos como un enfrentamiento estéril:

Mari: Los que están arriba se están llevando la plata.

Romi: Hay mucha desunión. [Haciendo referencia a un pasaje de la letra]

Mari: Los manejan como ganado, ustedes pueden tener el punto de vista que quieran, pero no quiero que lleguen al otro lado para ver lo que se siente.

Jesi: No nos quedemos sentados, con lo que vemos, sino que reclamemos.

Mari: Ojo, no les estoy pidiendo que armen un partido político, pero si lo hacen los votaría, siempre que no se alineen con el macrismo.

Romi: Eso me hace acordar al Centro de Estudiantes.

Mari: Desde que estoy en la escuela el Centro de Estudiantes casi no tiene funciones. Si ustedes hacen una sentada y llaman a los medios vamos a ver si no les responden. [A ello le sigue la acusación a la directora por problemas de salud, que se desprenden del hecho de que los baños se encuentran inutilizados]. Yo no entiendo cómo pueden estar tranquilos con los baños que tienen, yo fui a un colegio de monjas e hicimos una sentada una vez. ¿Cuál es el foco? Los militares atacaron a la sociedad, a la participación, fueron estratégicos, armaron un enemigo y lo atacaron y lo desaparecieron; terminaron con una juventud muy idealista. La gente decía “no te metás”, “la política es corrupción”. Pero no basta con votar.

El derrotero propio de una clase como esta, cuyo eje central parece dado por la apuesta a generar un espacio de discusión y reflexión en torno a problemáticas de la historia reciente argentina, da cuenta de una sucesión de temas de actualidad conectados de modo muy sutil y artesanal por la propia docente. Por momentos parece ser ella la única consciente de la complejidad que esta tarea conlleva, por lo cual se la ve periódicamente insistiendo y marcando la finalidad o el sentido de lo que están haciendo. Esto tiene tarde o temprano, y como veremos a continuación, alguna clase de retorno, que en algunas circunstancias puede estar marcado por el pasaje a la práctica, según un posible ajuste y modulación de las expectativas de la docente y sus

¹¹³ Los fragmentos resaltados refieren a aquellas frases en que insistió especialmente la profesora.

estudiantes. Pero antes de pasar a eso, cabe preguntarse acerca de la cuestión de qué elementos involucrados en ese tipo de interacciones –que se producen en medio de la *discusión*–, llegan a sedimentar como algo significativo en el marco de las experiencias de escolaridad de los jóvenes.

La discusión en las carpetas, ¿y la discusión?

Al prestar atención a los registros que los propios estudiantes elaboran puede observarse cómo la voz autorizada de la docente pasa directamente a las «carpetas», sin dar cuenta de una verdadera dinámica dialógica o de intercambio de puntos de vista. En otras palabras, no he podido encontrar allí un verdadero registro de los contrapuntos o tensiones que provoca la *discusión*, dando lugar a una interpretación más bien lineal de las tesisuras o posicionamientos que esgrime la docente. Si bien esto no excluye que haya otros espacios donde estas divergencias puedan plasmarse, como efectivamente ocurre, nos advierte acerca de las complejidades que asoman cuando una propuesta (que es a la vez un vínculo) de enseñanza/aprendizaje se orienta al plano y la dimensión política de las relaciones sociales. En esta instancia al menos, la interpretación aparece como lineal y reflectada. En todo caso siempre hay un margen para la ampliación de esas reflexiones. Valga la redundancia, bastará con revisar los márgenes de esas hojas repletas de anotaciones.

tema de los 1990 (uso metáfora)

tiene mas vigencia que nunca

PITI = compromiso social.

con eslogan: ¡no son los muros, son los muros como ganados.

importante.

♥ El Rebelde (La Penca)

- ser socio de esta sociedad me puede matar.
- llegue tarde al sistema,

♥ Como ganado (Intoxicados) - 1997

- Conozco una fila cerca de mi rancho
- impuestos acumulados
- los quieren desalojar, dicen que las tierras son del Estado.
- juntos pelean por su dignidad.
- Que ejemplo les dare, si vivo sin nada.
- Algunos pelean por lo poco que tienen, otros lo mueren por televisión.
- De ellos se van a encargar la mucama.

[Todo es patético]

¿Por qué no hacer algo desde mi lugar?

¿Por qué se espera que los políticos hagan todo?

- Hay que ser estrategicos

Foco = Militares fueron estrategicos.

↘ armaron un enemigo
 ↘ lo atacaron
 ↘ lo desaparecieron

Jóvenes univ.

gremios: época de Perón, cubrían los trabajos duros.

¿quien controla al Pte?
- El pueblo.

Subversivo Juventud.

Como podemos ver, hay una serie de elementos o frases que hacen sentido entre los estudiantes. Allí se puede recoger una especie de diagnóstico, que es tejido de modo artesanal por la profesora, siempre en diálogo con los estudiantes. Una vez que la discriminación o la desigualdad en el acceso a condiciones de vida dignas, por ejemplo, asoman como parte de este diagnóstico, sobreviene una apelación directa a la acción. Los registros de algunos estudiantes dan cuenta de este sutil proceso, que vincula y *linkea* hechos de la historia reciente argentina, una interpretación concertada del soporte didáctico elegido por la docente y algunas interpelaciones que tienen un claro componente ético-político. Desde el punto de vista de una de las estudiantes, preguntas como “¿Por qué no hacer algo desde mi lugar?, ¿por qué se espera que los políticos hagan todo?” conducen a pensar en una acción de tipo estratégica. Si a esto sumamos que “quien controla al presidente es el pueblo”, según se puede leer al margen de una de las hojas escrita por Belén, el carácter prescriptivo de la clase de Ciudadanía es algo que no tarda en volverse evidente.

La clase misma leída a través de las carpetas, se vuelve sumamente interesante en la medida en que resulta posible sopesar la mirada analítica del etnógrafo a cerca de las interacciones que tienen lugar durante la clase, por un lado, y los procesos de interpretación y reflexión consciente que esas mismas interacciones provocan entre los actores involucrados, por otro. La jerarquía que establecen los colores que utilizó Belén en su registro, pueden ayudar incluso a reconstruir la trazabilidad de aquel análisis y reflexión que lentamente va llevando a la práctica política.

Resulta tentador adelantar en este punto una interpretación orientada según aquella perspectiva que permite identificar la sutileza con que va tejiéndose la trama de un escenario contencioso. En este sentido, puede apreciarse cómo las fichas van acomodándose lentamente, sin un sentido o intencionalidad última de tipo consciente. Es que, cabe reconocerlo, hasta aquí no hay evidencia que permita recuperar algún tipo de intencionalidad deliberada. Interpelaciones de tenor ético-político, que tienen por objetivo sensibilizar a los estudiantes, resultan moneda corriente en las clases de Ciudadanía. Esta clase de movimientos e intercambios tienen más que ver con la

textura y la gramática cotidiana, antes que con la agitación y el discurso de barricada que es propio de las instancias de movilización y organización política.

Viajar a través de la Mari y el Che

Una de esas situaciones que nos permiten ilustrar la lógica y dinámica cotidiana, en medio de la cual docente y estudiantes van construyendo «la clase», resulta de aquellas ocasiones en que los soportes y las discusiones derivaron en las más variadas interacciones. Esto muestra de algún modo la ausencia de una intencionalidad y direccionalidad consciente, lo que no excluye que la clase siga siendo expresión de un conjunto de acciones performativas más o menos ritualizadas y concertadas en las que los actores ponen en juego sus identidades, sus diferencias y sus tensiones y potenciales conflictos.

Luego de una de las clases en que la Mari intercambió con los estudiantes su experiencia de haber viajado al Machu Picchu (Perú), dispuso que vieran la película *Diarios de Motocicleta* (Salles, 2004). Minutos antes de que sonara el timbre anunciando el ingreso al aula, Timmy ya había preparado los equipos de audio y video para proyectar la película, por lo que aprovecharon algunos minutos de recreo para escuchar música de cuarteto. Mientras algunos cantaban y bailaban, otros escuchaban música con auriculares, trabajaban en sus netbooks, conversaban o repasaban para un examen próximo. Al ingresar la profesora, y luego de algunos hacer algunos anuncios, se encontró frente al pedido de una de las estudiantes de que siguiera relatando su viaje a Perú ya que según ella había dejado un anécdota a la mitad. Sin embargo, Mari manifestó no recordar dónde había dejado la última clase y prefirió desentenderse de la cuestión, por lo que respondió: “Ahora van a ver el Machu Picchu”. Es ese instante se apagaron las luces, en un acto de coordinación con Timmy, que había ido hasta el panel central que está sobre el pasillo y desde el cual se regula toda la luminaria de la escuela. Luego de una discusión sobre si encendían o no la estufa, finalmente pusieron a rodar la película. Entonces la profe Mari expresó a oscuras la emoción que le despertaba aquella situación:

Mari: Estoy enamorada del Che... me emociono cada vez que veo esta película. Tomen notas.

Jesi: Qué vamos a anotar si no se ve nada.

Maik: ¿Ese es el Che?

Mari: Mica, prestá atención.

Mica: Ya la vi a la película, la pasaron en Canal 12.

[Dos alumnas conversan abrazadas y con sus rostros pegados e iluminados por el reflejo de la pantalla del celular. Hay una escena de sexo. Los alumnos se impacientan un poco, pero no pasa a mayores la escena ni los alumnos].

Mari: Miren que paso la escena, eh.

[Una alumna se para y escribe en su celular que está cargándose en el enchufe sobre la pizarra. Regresa a su banco. Se siente la vibración de un celular. La misma alumna se levanta hacia la pizarra y manipula su celular. Aparece una placa con la fecha en la película. Una alumna pregunta la fecha y la anota en su cuaderno.

Los protagonistas se caen de la moto, luego de lo cual los estudiantes estallan en risas].

Jesi: Una masa la motito.

Mari: Es la moto que está en Alta Gracia.

Mica: ¿Vamos a ir?

[La P interrumpe la película y avisa que es la hora. Pide que Timmy vaya a encender la luz].

Mari: Es la hora. Timmy, andá a prender la luz. ¿A dónde iban el Che y Alberto? [...] Vayan buscando frases. Ayúdenme a guardar las cosas, porque la clase pasada me retaron.

En ese interludio en el que la Mari guardaba sus cosas para luego retirarse del aula, retomó la anécdota, luego de que algunas estudiantes insistieran en el pedido. En medio de esas palabras, Timmy me miró y dirigió algunas palabras: “Ponga, ‘a la profesora la secuestraron 3 veces’”. Como ya sugerí, mirar una clase de cerca puede resultar muy rico para el análisis, aunque no debemos considerarlas como una unidad aislada. Es que en ocasiones hay cierta continuidad entre las clases, lo cual debe ser tenido en cuenta para que aquel proceso pueda orientar más y mejores preguntas. Sin redundar en esto, la siguiente clase retomaron la película donde la habían dejado:

Timmy: ¿En qué lugar habíamos quedado?

Jesi: Donde estaban construyendo la casita.

Mari: En el leprosario.

[Se apagan las luces y continúa la reproducción].

Mari: Apaguen los celulares.

Mica: Hay olor a vino.

Juan: ¿Se rompió una botella?

Mari: ¿No habrán traído...? No me voy a poner en policía.

Maik: Conviden.

Jesi: El que vino a esta vida y no toma vino para qué mierda vino. [Ríen]

[...]

Mari: Escuchen bien en esta parte. [Se trata del discurso que da el Che en el leprosario de San Pablo. El discurso cierra con una frase sobre “la América Unida”].

Mari: ¿Entendieron? [Los alumnos no parecen comprender muy bien a qué se refiere la profesora].

Timmy: ¿Por qué se quedó con esa cara el amigo?

Mari: Después vamos a analizar el discurso. Tienen que pensar un poco más para pensar por ustedes mismos.

Mica: A ver, ¿cómo sería eso? Pará la peli.

Mari: No, no les voy a servir en bandeja todo. [Los estudiantes se muestran descontentos ante la respuesta de la profesora].

Jesi: Si ya nos olvidamos de qué dijo.

[Retoman la reproducción de la película]

[...]

Mari: Qué bien que hace el cordobés, tendría que haberles enseñado a los de “Educando a Nina”¹¹⁴.

Jesi: Ay, sí. Son malísimos los actores.

[Comienzan a discutir sobre la novela].

Mari: Es un comentario entre paréntesis, no es para que comenten sobre eso.

Luego de que finalizara la reproducción de la película, Timmy se encargó nuevamente de encender las luces, esta vez sin esperar que la profesora se lo pidiera. A partir de

¹¹⁴ En referencia a una tira cómica diaria que en ese momento estaban pasando por un canal de televisión abierta.

entonces la profe Mari comenzó a delimitar algunas claves de análisis orientando a sus estudiantes.

Mari: Hay dos partes, hay dos películas.

Jesi: ¿Podemos ver la otra?

Mari: No entendieron esta y quieren ver otra. Acá es donde el Che comienza a desarrollar sus ideas *bolivarianas*. Eso se ve bien en la escena del discurso que da Ernesto en el leprosario. Era una locura para la época. Porque en ese momento cualquiera que pensara eso era perseguido por Comunista. Ahí él vio la miseria de Bolivia, y por eso quiso volver para liberar a Bolivia. Después regresa a Argentina para recibirse, y después viaja a México. Pregunta, ¿a quién conoce allí?

Maik: A Fidel.

Mari: ¿Se acuerdan que Darío Olmo explicó cómo fue entregado por la CIA? Los gobiernos populistas retoman esas ideas. No me interrumpen con comentarios sobre el gobierno. Por eso es que comprábamos el gas a Bolivia y no a Chile. Por eso es que nace el Alca, para diferenciarse de la OEA y el Mercosur. Algunas son organizaciones viejas... [La profesora advierte que algunos estudiantes asienten al escuchar la sigla MERCOSUR] ¿Saben qué países están en el Mercosur? ¿Existe todavía?

[Los alumnos responden afirmativamente]

[...]

Mari: Una persona que podría haber tenido una vida muy acomodada, era heredera de una gran fortuna, se conmovió por los derechos de los latinoamericanos, eso quiero que piensen... Si no los conmueve el sufrimiento del humano, estamos complicados.

[Suena el timbre, la P pide que no se muevan]

Mari: Y tuvimos años de enseñanza, años de política y de economía en que nos enseñaron que el otro no importaba, ahí los pongo en jaque, por eso traje esta película. Qué pasa cuando alguien se preocupa por los derechos de otro.

[Los alumnos se quedan en silencio unos segundos]

Mari: Se quedaron congelados... pueden salir.

La interpelación de Mari, resuena entre los estudiantes. La utilización de esta película, junto a un documental en el que se ilustra la experiencia de organización y movilización del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México, constituyen los soportes elegidos. Aquí se puede observar un proceso más largo en el tiempo, que incluye varias clases y que la docente utiliza para abordar “ejemplos de luchas por los Derechos

Humanos”. Esto se corresponde con lo pautado en el programa de la materia, dentro del Eje 1, titulado “Los valores universales y los derechos humanos como reconocimiento de la dignidad de la persona”. «Conmoverlos» resulta ser el objetivo de fondo, como la misma docente recalca, más allá del abordaje de los contenidos que están recomendados según las Orientaciones Curriculares que ofrece el Ministerio de Educación provincial. Este es uno de los tantos retornos posibles que la docente espera y que forman parte de la dinámica ritual que se observa en el marco de la clase de Ciudadanía.

Las jugadas, al menos por ahora, están orientadas cotidianamente a romper con aquel muro que de algún modo propone una distancia inicial entre la Mari y sus estudiantes. Conmoverlos, equivale a romper esa barrera. En este sentido, existe un esfuerzo sostenido por parte de la Mari de ser o parecer una más entre sus estudiantes. Esto puede ser reconstruido a partir del seguimiento de un conjunto de prácticas a través de las cuáles ella busca construir lazos de proximidad y de mutua identificación, pese a la distancia que supone de antemano la relación docente-estudiante. Vestir la mismas remeras y buzos de «la promo» es sin dudas uno de los más paradigmáticos. Pese a que debió comprar varios conjuntos, ya que dicta clases en varias secciones de 6° año. Entrar al aula a dictar una clase con la vestimenta de otro curso, es una ofensa que provoca una acusación de engaño inmediata. Pero no solamente eso. Compartir el celular, el abrigo o pedirle a uno de los estudiantes que cuando vaya al kiosco le traiga un sándwich, son algunos de estos imperceptibles gestos que permiten entender la progresiva desaparición de esa distancia sobre la que se erigían los tradicionales modos de construir autoridad. Compartir historias de amor o exponer sentimientos y frustraciones es algo cotidiano y que corre en dirección a profundizar de este tipo de vinculación. Pues viajar juntos, debe ser leído en esa clave. La Mari es el ejemplo de un caso exitoso de aquellos docentes que luchan cotidianamente por romper con esa alteridad persistente, que tiene que ver con trayectorias y condiciones de clase diferentes y desiguales.

Las experiencias de viajes que la propia escuela organizó, en cambio, resultaron frustrantes. Solo recuerdan problemas y peleas en aquella visita a un centro cultural del

centro de la ciudad. Lo mismo para aquella vez que viajaron a “uno de los hoteles de Perón”, en las Sierras cordobesas. Según recuerdan, “la comida era como la del PAICOR, pero peor”¹¹⁵. Según el Fiera, le agregaban “empeorante”.

Por otra parte, las experiencias y relatos de los viajes de la Mari sirven como puente para incorporar una mirada de América Latina que, si bien no está anunciada en el programa de la materia, atraviesa gran parte de las preocupaciones que la docente comparte cotidianamente con sus estudiantes. Como podremos ver también en las demás escuelas en las que se realizaron observaciones, viajar ocupa un lugar importante en la clase de Ciudadanía. Aunque sea a través de la Mari, el Che, o el Subcomandante Marcos, como es en este caso. En su regreso a Argentina, a los estudiantes les tocó responder una serie de preguntas que se supone deberían ayudar a cristalizar algunas conclusiones o reflexiones en torno a lo debatido durante aquellas clases. Según se puede leer en el trabajo en que Carlos obtuvo como calificación un 10 (ver Ilustración 7):

- 1) La relación que tiene entre los videos se basa en los “derechos humanos” se lucha por la justicia y la democracia.
- 2) El ejército zapatista como el Che Guevara defendían al estado socialista. Se busca conseguir igualdad para todos, y es a través de la revolución como las personas pueden buscar su espacio digno; el Che lo que quería era derrocar el capitalismo y constituir un socialismo. La gente busca manifestarse a través de huelgas y marchas.

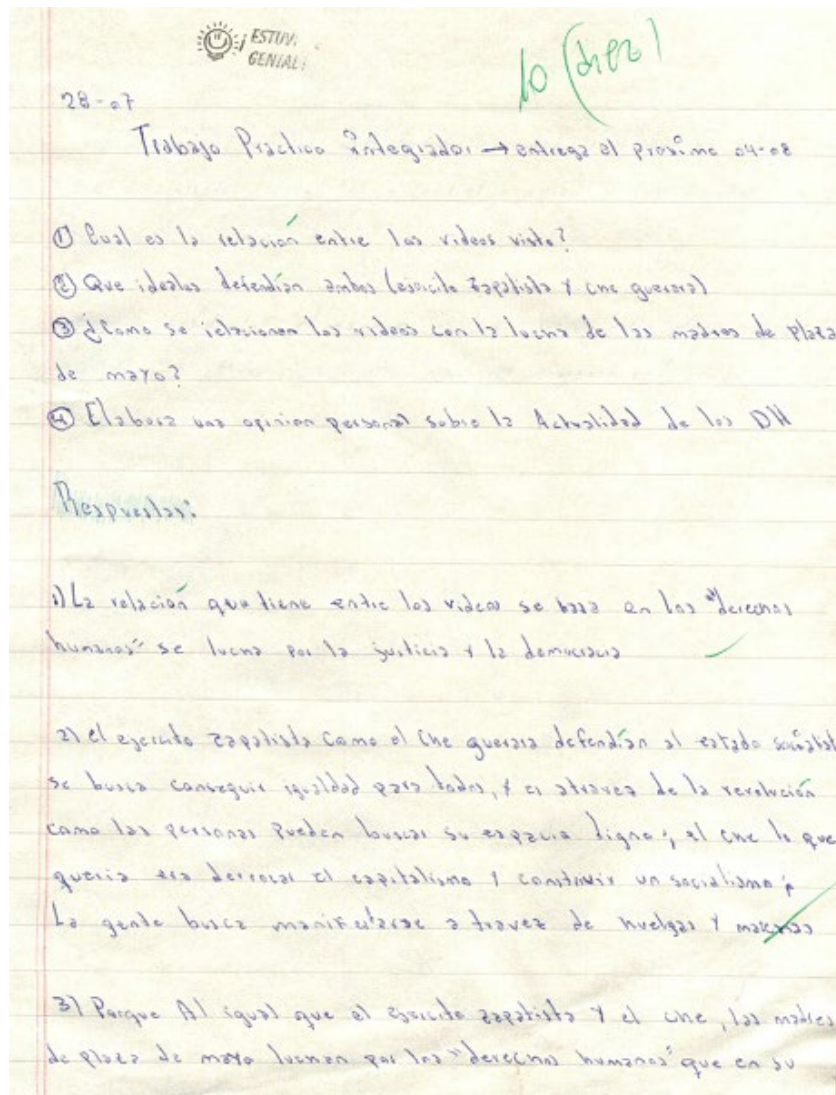
En esa misma actividad y en respuesta a la consigna N° 1, en la cual la profesora le pedía a sus estudiantes que identificaran alguna relación entre las dos películas que habían visto en las últimas clases, Lina registró en su cuaderno la siguiente respuesta:

La relación más notable que se puede encontrar entre los videos vistos se da en la lucha, ya sea, de un pueblo originario, de personas con bajos recursos o con alguna enfermedad, todos luchan para hacer valer sus derechos y por terminar con la división social que los excluye de la vida digna que merecen.

¹¹⁵ En referencia al Programa de Asistencia Integral de Córdoba. Como ya se dijo, este programa ofrece habitualmente desayuno, almuerzo y merienda para los estudiantes del Instituto.

Como podemos apreciar, en el conjunto de respuestas se registra un tipo de demarcación de ciertas demandas, articuladas a formas de acción específicas. A medida que la presencia del etnógrafo se torna prolongada, la planificación de una actividad muestra lazos de continuidad respecto a otras clases. Esto forma parte también sin duda de la unidad que comprende una asignatura, pese a lo fragmentaria que pueda resultar su inscripción en las experiencias escolares y educativas de los estudiantes durante un ciclo lectivo. Esto nos lleva a poner de nuevo bajo la lupa la dinámica misma de la *discusión*, tomando en cuenta las expectativas de fondo generadas en torno a que ella misma pueda ser llevada a la práctica en el contexto más próximo y cotidiano de los estudiantes.

Ilustración 7. Trabajo Práctico Integrador, según Carlos.



De la discusión a la acción: la génesis de la protesta

El aliento de la Mari a sus alumnos para que “participen” no es algo que prenda fácil ni rápidamente, sino que involucra un trabajo sostenido que opera a distintos niveles y no sin contradicciones. Si bien no hay lógicas lineales o verticales claras, al alejar la mirada y analizar el proceso con cierta distancia nos encontramos con un movimiento de pinzas por medio del cual la profesora busca hacer de la participación algo más que un contenido a ser estudiado. Y esto lo hace, como ya vimos, echando mano a una serie de soportes (notas periodísticas, entrevistas, manuales escolares, largometrajes, etc.) que ofrecen múltiples mediaciones. Sabemos que la intencionalidad de esta apuesta es algo que se configura en un escenario específico de modo relacional y contingente, con una propuesta curricular oficial habilitante y un repertorio de acción heredado. Pero, ¿cómo se da esa articulación en la práctica?

La clase siguiente a aquella en que la profesora interpeló a los estudiantes a través de la parábola representada por la letra de una canción (“los manejan como ganado”), se presentó como una oportunidad inmejorable para registrar de cerca cómo se construye una demanda y se adopta una estrategia de acción directa. Esto, teniendo como trasfondo la dinámica misma de la clase de Ciudadanía. Si insisto en esto es porque considero que no puede comprenderse acabadamente aquel proceso sino es en el marco de esta práctica cotidiana y relativamente ritualizada.

En aquella oportunidad, al entrar al aula, la Mari no tardó en evidenciar que traía consigo una extensísima lista de problemas acumulados a lo largo de la última semana. Su entrada fue casi la de alguien que está a punto de estallar. Mientras comenzó a plantear algunas de estas cuestiones a los estudiantes, como quien libera las compuertas de un dique, acordó con un par de ellos que entren y salgan del aula cuando lo deseen. Esto se debió a que les había encargado la tarea de instalar los equipos de imagen y sonido para proyectar una película en el laboratorio, y no estaba dispuesta a que la interrumpieran para pedir permisos innecesarios. Lo que no sabían aquellos estudiantes es que sus movimientos a fin de cuentas resultarían inútiles, ya que la *discusión* se iba a extender hasta el horario de salida, desbordando y desdibujando lo “planificado”.

La situación que parecía haber disparado aquel conflicto, aún en ciernes, surgió en el marco de un problema vinculado a la provisión de agua en el Instituto. Es importante aclarar el hecho de que el corte en el suministro de agua corriente supone habitualmente la circulación –muy veloz, por cierto– de la noticia de la posible suspensión de la jornada escolar. Algo que es apenas un rumor hasta tanto lo confirmen las autoridades. Esta es quizás la respuesta más habitual, que suele surgir del seno del equipo directivo, cuando advierten que la restitución del servicio se demorará más allá de lo que los tanques de reserva pueden aguantar. La vinculación de esta situación con los posibles problemas de salud que puede acarrear la no higienización de los baños, hace de la suspensión temprana de la jornada escolar algo habitual sin dudas. Y es más común en los colegios secundarios, donde hay protocolos establecidos para el retiro de los estudiantes¹¹⁶, pero sobre todo porque la medida no supone problemas insalvables para la organización familiar. Más allá de estas consideraciones generales, el problema en esta ocasión pareció desbordar su curso habitual debido a un desacuerdo entre algunos docentes y los directivos.

En el primer tramo de la clase, mientras los estudiantes terminaban de acomodarse en sus bancos, la profesora explicó a los estudiantes el motivo por el que se la veía enojada. Según su explicación, la directora había acusado a algunos docentes de “querer irse antes, con la excusa del agua”, con lo cual debieron esperar a que la situación se normalizara. El argumento exhibido por la directora fue que “el agua estaba subiendo”. Según explicó la profe Mari, esto le provocó una cistitis. No obstante ello, el pliego de reclamos que la mostraba ciertamente desencajada no terminaba allí. A continuación la docente pasó a relatar una serie de situaciones en torno a los nombramientos y la asignación de nuevas horas cátedra, producto de la apertura de una nueva división. Esta situación, que la perjudicaba a nivel personal, provocó que se desarrollara inmediatamente un complejo entramado de demandas que si bien no parecían involucrar directamente a los estudiantes, como veremos a continuación, resultan centrales para comprender la dinámica del conflicto y su propio desarrollo.

¹¹⁶ Me refiero con esto a ciertos procedimientos estandarizados, como la autorización anticipada firmada y asentada en el cuaderno de comunicaciones, por parte de los padres o responsables ante posibles eventualidades.

En medio de la discusión que comenzaba a desarrollarse, Timmy interrumpió a la profesora recordándole que los equipos estaban listos para que se trasladaran al laboratorio para ver la película. Sin embargo, aquella apelación al *soporte* como transición hacia el inicio de la clase propiamente dicha, dejó a Timmy como único abanderado. Mica, en cambio, alentó a la Mari para que continuara con aquella *discusión*, situación que la propia docente desempató casi inmediatamente al retomar el relato de aquella situación en la que algunos docentes se habían visto enfrentados a la directora. Según el punto de vista de Mari, y pese a la precariedad de su situación laboral, los principales perjudicados eran los propios estudiantes.

Si bien la profesora reconocía que la directora había seguido todos los pasos administrativos habituales, según las disposiciones de la compulsa pública para cubrir cargos docentes en escuelas estatales, insistió en cuestionar a la gestión directiva de la escuela. Al notar que gran parte de los estudiantes dejaron por un momento de prestarle atención, hizo una pausa para remarcar que ya la perjudicaron a ella y que esto los afectaba a ellos. Esto la obligó a reforzar el sentido de la discusión y su ligazón con los contenidos de la asignatura. De allí su esfuerzo por vincular lo planteado hasta entonces con la Constitución Nacional y la tesis de que “la legitimidad se construye”, tal como reconoció haberle planteado a la directora de la escuela, a propósito del trato personal para con los docentes.

En aquel tramo de la discusión es que escuché por primera vez una referencia directa a una medida de acción directa, al menos en los términos de una alternativa que se proyectaba hacia el horizonte de los posibles dentro del Instituto:

Mari: Y yo le dije, “si los docentes quieren, la escuela se para y se toma”.

Aunque en aquel contexto esa no parecía a una alternativa real, aquellas palabras resonaron fuertemente. Es que aun habiendo sido enunciada indirectamente y a modo de advertencia, esa frase ocupó el lugar de la primera referencia respecto a “qué hacer”. Si bien «tomar la escuela» es una categoría nativa con una larga historia dentro del Instituto, tanto su significado como su relación con prácticas específicas es algo que requiere de una compleja elaboración. Esta primera referencia apareció aquí apenas

como un recurso o repertorio discursivo de acción, lo cual permitió a los actores comprender y, a la vez, enmarcar de un modo particular la gravedad de la situación.

Ilustración 8. Nota dirigida a la Directora del Instituto

Córdoba 14 de Abril

2016

Sra. Directora

Prof. I

S/D

De nuestra mayor consideración :

Por intermedio de la presente ,
nos dirigimos a usted y a quien corresponda , para solicitarle en
caracter de urgencia la puesta en condiciones de los sanitario
de la institución . De ellos , el estado mas grave se presenta en
el baño de mujeres , el cual , no hay disponibilidad de bachea .

En el baño de hombre faltan elementos en retrete y
descartables .

Por ultimo el baño de Discapacitados pierde agua y no esta
condicionado convenientemente , contando con los elementos
de limpieza y mantenimiento que no deberia estar alojado allí .

Como usted sabrá , similares falencia ocurren en el baño de
Profesores , que carecen de :

Tapa de retrete , Manija , Descarga de agua .

Todos los retretes no cuenta con tapas lo cual aumenta las
condiciones de insalubridad.

No hay papeles sanitario , Jabón , ni para secarse las manos .

Además de los sanitarios el resto del edificio escolar se halla

1

en evidente decadencia . Las aulas tiene el cielo razo
incompleto ó dañado ; en proximidad del invierno , las estufas
están fuera de servicios , algunas puertas no tienen
cerramiento completo . Están en condiciones

Distinta plagas se hallan presente en el edificio : Ratas ,
Cucarachas , Etc . Tampoco contamos con servicio de
ventiladores .

Estamos persuadidos a no llegar a una pronto solución
motivará otros dias de reclamos , que sin duda la repercutirá en
la vida institucional : Sentada , Toma del establecimiento ,
Reclamos ante los medios .

Aguardando llegar a un buen término , quedamos a la espera
de su contacto . Con el tiempo de una semana

Atte : Estudiante
del " Allende "

A partir de entonces es que la construcción del conflicto comenzó a tomar forma, en el marco de aquella discusión. La inmediata referencia a la inacción de la cooperadora escolar¹¹⁷ (a cargo de la directora) y de los propios estudiantes, se transformó en un nuevo reproche. La profesora atribuyó entonces la falta de vidrios en las ventanas a la primera y el estado de abandono de los baños a los segundos. Su enojo alcanzó su punto máximo al cruzar estos dos elementos y recordar la nota de reclamo redactada por los estudiantes, la misma que le pidieron que corrigiera al entrar al aula (ver Ilustración 8). Entonces comenzó a subir el tono lentamente para terminar recriminándoles que ellos “vienen a estudiar, no a trabajar”, mientras levantaba la nota que habían redactado los alumnos. Con este gesto les mostró su desacuerdo respecto a que ellos trabajaran y se hicieran cargo de las reparaciones que era necesario hacer en la escuela, y que sugerían en la nota que planeaban presentar a la dirección de la escuela ese mismo día. Finalmente aclaró:

Mari: Se los digo para que si hacen una actividad con Norma [la directora], no me llamen, porque yo le saqué todo el apoyo a la directora. No soy estúpida. Cami me dijo: “Vengo a trabajar con los chicos porque son mi motor de cambio” [ironiza con un gesto despectivo]. No, no vengo a eso. Acá se hacen políticas públicas. No vengo a hacer caridad. Yo vengo a darles contenidos; esta es una escuela, no una iglesia, para hacer caridad me voy una iglesia, pero yo no milito en una iglesia.

A partir de entonces la profesora comenzó a cuestionarse a sí misma y frente a sus estudiantes acerca del alcance de sus reproches y su lugar como docente frente a lo que a esta altura ya configuraba una verdadera protesta en ciernes. Alegando de modo intermitente que era “un problema de ellos”, intentó bajar el tono del cuestionamiento a los estudiantes. No obstante ello, los alumnos respondieron defendiéndose de la acusación por su inacción y apelaron a que habían estado organizando una “protesta”.

¹¹⁷ La broma, vehiculizada por el rumor, acerca de que la directora se construyó un “quincho” en su casa con el dinero de la cooperadora, no resulta un dato menor. Lejos de tratarse de una particularidad del Instituto, los conflictos suscitados en torno al manejo de los fondos de las cooperadoras escolares y las sospechas de corrupción dirigidas a quienes integran voluntariamente esa organización, forman parte de la vida cotidiana de las escuelas. En aquellas situaciones en que los estudiantes adoptan medidas de acción directa es común encontrarse con la proliferación de esta clase de rumores, inscribiéndose en la trama del conflicto a modo de acusaciones cruzadas entre directivos, docentes y padres. El mal funcionamiento de las cooperadoras, pero sobre todo las sospechas sobre el destino de los recursos que estas administran se convierten en un elemento explicativo, pero sobre todo en un instrumento de acusación.

Mari: No es el momento para tomar una medida, hay que ser estratégicos. ¡Qué junta de firmas ni qué nota! La forma de organizarse es a través del Centro de Estudiantes y organizar una sentada.

Jesi: La nota era para avisar...

Mari: No es la forma. ¿Dónde vieron una serpiente que avisa antes de picar? ¿Desde cuándo las protestas son así? ¿Desde cuándo se avisan? “Hola ¿sí? Vamos a tomar la mitad del país” [actúa como si hablara por teléfono con alguien, denotando evidente sarcasmo]. La nota tiene errores de ortografía y pierde seriedad, corríjanla. Igual ya saben qué les van a decir: “Que ya vinieron los de infraestructura”.

Milena: ¿Entonces la única forma es tomar la escuela?

Profesora: No voy a decirles qué hacer.

La opción por la “sentada” volvió a asomar entonces como posible, aunque esta vez de boca de los propios estudiantes. Recordaron entonces una protesta bajo esa modalidad realizada el año anterior, y que el procedimiento a seguir incluía pasar por todos los cursos avisando de la protesta y consultando a sus compañeros si estaban o no de acuerdo. Un alumno propuso entonces acompañar la medida con una “juntada de firmas”.

Mari: Yo haría... una nota que dijera que están evaluando alguna medida.

Mica: Pero no podemos hacer la medida solo con el argumento de que somos los de sexto. Mari: Antes tendrías que hablar con el Centro de Estudiantes.

Fiera: Yo digo que le preguntemos a los del Centro de Estudiantes si se suman, sino los sacamos a la bosta.

Mari: No se olviden que estamos en la materia. Hay una forma de reclamar que se llama Habeas Corpus, y además están las consultas populares, como formas de reclamar. ¿Cómo podrían preguntar a los estudiantes?... Podría ser: “¿Qué medida tomarían?”... ¿Qué hora es?

Jesi: Las 8 y 10.

Mari: Ya no vamos a poder ver la película.

[...]

Mica: Este cole no se mueve hace mucho. ¿Cuántas veces no tuvimos clases el año pasado? Es un problema con todos los cursos, no hay nada. Hay que tomar la escuela.

Belén: Deberíamos tomar la escuela, para que hagan algo.

Timmy: Hay que avisar antes, y si no nos dan una respuesta, tomamos el cole el lunes siguiente.

A partir de ese instante, la discusión sobrevino en una serie de planteos en que los estudiantes intentaban anticiparse a posibles escenarios y medidas que podían tomar los directivos. Entonces advirtieron que “avisar” implicaba una complicación de tipo táctica, ya que al estar toda la comunidad enterada, aquel día nadie iría a clases. Esto incluía la sospecha de que los directivos accionaran en ese sentido:

Fiera: Nos van a hacer faltar todos los alumnos.

Timmy: Pero igual la protesta serviría.

Belén: O podemos hacer una toma una hora por día hasta que resuelvan nuestras demandas.

Mari: Yo haría una sentada, con el izado de la bandera.

De modo casi inmediato reconoció el error que implicaba decirles lo que tenían que hacer y les advirtió que podía tener problemas en caso de que los directivos se enteraran que ella estaba detrás de la protesta. Brenda, que hasta entonces había tenido poca participación, bromeó sugiriendo que todos digan que la idea había sido suya, de modo que pudiera llevarse el crédito. Aquel pedido de complicidad resultó en un verdadero pacto de silencio inquebrantable, que habría de sostenerse durante todo el conflicto.

Una vez que quedó pactada aquella complicidad, la profesora sugirió que hicieran “carteles”, a través de los cuales pudieran comunicar los principales reclamos. En ese sentido reconoció “no ser buena haciendo consignas”, por lo que les encomendaba ese trabajo, asegurándoles que eso les abriría una instancia de negociación con la directora:

Mari: Ahí hablen bien, no como los locos, hablen académicamente; elijan un representante para que hable.

Mientras la clase de Ciudadanía llegaba a su fin, Belén se mostró preocupada por algo que no había advertido hasta entonces:

Belén: Nos van a amenazar a todos con amonestaciones... y los más chicos van a entrar a los cursos.

Mica: No pueden hacer eso, porque es nuestro derecho lo que estamos reclamando.

Mari: Sí. Eso está legislado. Para eso involucren al Centro de Estudiantes [se señala el ojo con su dedo índice]. Vamos una hora por día y si no se llega a nada, el viernes se toma la escuela, o mejor el jueves [haciendo alusión a que era el día que ella dictaba clases].

El gesto de ironía y complicidad que mostró la Mari a la par de estas últimas palabras, fue el único momento en que se sugirió la evasión de clases como implicancia directa de la protesta. Esto incluía no dictar clases, pero sobre todo la oportunidad de estar allí presente cuando los estudiantes se enfrentaran a las autoridades. Uno segundos después sonó el timbre a lo lejos, anunciando el final de la clase.

Primer acto: una «sentada»

La «sentada» es una de las alternativas que aparecen como recurrentes en el marco de los repertorios de acción colectiva que han caracterizado a los estudiantes secundarios en las últimas décadas. A la pregunta acerca del por qué y cómo llegan los estudiantes a acordar y adoptar una medida de protesta como esa, le sigue inmediatamente la pregunta acerca de cómo se lleva adelante efectivamente tal acción. El carácter consensuado de la acción emprendida no aparece en el caso del Instituto como un elemento exclusivo de la fase inicial de la protesta. Antes que una condición previa al desenvolvimiento de los sucesos, se trata más bien de una dimensión posible de análisis, que recorre todo el proceso y va mutando según la dinámica de la protesta misma. Esto explica que en el caso del Instituto un acuerdo mínimo al interior de un solo curso –aún con sus diferencias internas–, pueda prosperar sin contar con el apoyo del Centro de Estudiantes (CE) ni necesariamente apelar a una virtual mayoría dentro de la escuela (lo que implicaría activar algún mecanismo informal de representación). Esa clase de acuerdos son refrendados, como intentaré mostrar, en el fragor y a la par del desarrollo de la contienda misma y como desprendimiento y continuidad de «la clase».

La discusión que dio lugar en aquella oportunidad a la decisión y al núcleo mínimo de acuerdo respecto a llevar adelante la protesta, derivó en una consulta con los demás cursos y con los miembros del CE. El apoyo que recibieron entonces se vio fuertemente devaluado al momento de iniciar la «sentada» propiamente dicha.

Minutos antes de la hora de ingreso, aquella tarde, frente al portón principal de la escuela, se dieron las primeras disputas entre los y las estudiantes. La profesora de Ciudadanía mostró su enojo ante una de las integrantes del CE, quien parecía estar

en desacuerdo con la medida. Las idas y vueltas de algunos estudiantes daban cuenta del clima tenso de negociaciones previas al izado de la bandera. Mientras tanto, un grupo de estudiantes de 6° año se había reunido en el SUM para escribir carteles con las distintas consignas que los movilizaban. Al sonar el timbre que anunciaba el llamado a la formación frente a la Bandera, algunos se mostraron especialmente ansiosos. Entre ellos, escuché a Belén decir a la pasada: “Así debe haber sido cuando empezó la revolución cubana”.

Ilustración 9. Los estudiantes armando carteles con consignas minutos antes de la protesta.



Una vez finalizado el ritual de izamiento de la Bandera, los estudiantes comenzaron a retirarse a sus respectivas aulas, como hacían habitualmente. En ese instante, un grupo de 15 estudiantes de 6° año les dirigieron algunas palabras a viva voz: “¿Qué hacen?”; “¡Chicos! vengan acá”. Casi inmediatamente, como recibiendo una orden los estudiantes más jóvenes se regresaron sobre sus pasos y lentamente comenzaron a formar una ronda frente al mástil de la Bandera recién izada. Uno de los estudiantes más grandes tomó la palabra y les explicó a quienes se iban

acercando –incluyendo a estudiantes, preceptores y docentes, sorprendidos por igual– que habían “decidido hacer una sentada y no entrar a clases durante la primera hora, en reclamo por el estado de los baños”. Aunque pudiera pasar inadvertido, en aquel momento estaba produciéndose una actualización del consenso inicial que había tenido tantos sobresaltos a lo largo del proceso, que desembocó en aquella reunión frente al mástil de la Bandera.

La preceptora les explicó que en caso de que decidieran no ingresar a las aulas debían redactar una nota en la que explicaran los motivos por los que se manifestaban y las propuestas que tenían para solucionar el problema. No fue necesario que se dijera nada más. Los demás estudiantes se dirigieron a sus aulas a buscar sillas para luego reunirse en distintas rondas alrededor del patio central. Inmediatamente después de eso el grupo de 6º año que impulsó la medida recorrió el colegio pegando los carteles que habían elaborado. Entre las consignas se podía leer (ver Ilustración 9): “No a los focos infecciosos”; “Venimos a estudiar, no a aguantar las ganas de ir al baño”; “Para estudiar mejor, necesitamos un ambiente mejor”; “Más igualdad y calidad educativa”.

Al llegar la directora y encontrarse con aquella situación, no tardó en demostrar su enojo. Según me manifestó a mí y a otro docente, estaba segura de “quién es el responsable de todo esto”. Gutiérrez, el coordinador de curso que estaba a mi lado, dando por descontado a quién se refería la directora, le respondió que estaba convencido de que “esta vez ha nacido de los propios alumnos”. Este intercambio de palabras, que alude sin dudas a un enfrentamiento político entre docentes y directivos, y que es a la vez personal, es un dato que no debe pasarse por alto al analizar las protestas estudiantiles. Sin bien no pude advertirlo entonces, esta escena resulta especialmente iluminadora, en la medida en que me ha permitido cerrar un problema que me acompañó desde el inicio de mis observaciones en escuelas secundarias. En un trabajo previo (Hernández, 2013), me referí profusamente a la relativa autonomía que caracterizó a la movilización estudiantil de 2010. Debo reconocer que por entonces me movilizaba cierto interés por identificar el grado cero en medio de la tensión entre los discursos y miradas adultocentradas, y aquellas otras posiciones que reivindican la riqueza y el espesor propio que debiera reconocerse a las nuevas infancias, adolescencias y juventudes. Pues si bien ese es un terreno sumamente interesante para explorar los nuevos sentidos

que asumen las luchas entre las generaciones –como las llamaba Bourdieu (1990)– resulta en un asunto sumamente espinoso cualquier intento por esclarecer el propio lugar en medio de esa disputa. Que es, a fin de cuentas, un territorio más de la lucha por las clasificaciones, y por mejorar la posición relativa en medio de ellas. Con esto trato de decir que el intento por identificar los *grados* de autonomía de los jóvenes en las manifestaciones colectivas que estos emprenden, en ocasiones deriva solamente en una apuesta ética y política, con escaso valor interpretativo. Esto probablemente se deba a que ese genuino gesto por dar voz y voto a quienes son presentados como víctimas de la sistemática expropiación de esas formas de expresión, no se aleja demasiado del registro en el que se inscriben las acusaciones sobre la manipulación y el adoctrinamiento por parte de los adultos. Es que tampoco se trata de dar voz y voto, sino de ejercitar la propia escucha en el mismo momento en que se articulan esos otros lenguajes que no son del todo propios ni impostados, pero tampoco completamente ajenos e indescifrables.

El pacto de silencio entre la Mari y sus estudiantes, la convicción de Gutiérrez de que se trataba de una movilización que había surgido de un interés propio y genuino de los estudiantes, y la acusación de la directora de que había un docente detrás de todo esto, resulta la piedra de toque de todo esto. Y si se me permite una metáfora lúdica más, es el centro mismo del *Ludo matic*. Es a donde se reúnen todas las piezas y donde se decide la suerte de todas ellas. Es el objetivo, y a la vez el motor que orienta el desplazamiento de cada pieza. Decidir quién tiene la razón última no solo resulta inconducente y estéril, sino además errado. Y no basta con decir que todos tienen sus razones. Es ese concierto de diferencias el que explica la tensión y el conflicto. Si uno tuviera “la razón”, solo se trataría de mejorar las condiciones de comunicación, de modo que se pueda allanar el camino para un acuerdo. Si eso fuera posible, entonces no habría una «sentada» sobre la cual discutir.

Entre las alternativas posibles que nos permiten escapar a aquel juego de acusaciones cruzadas, considero apropiado seguir el curso de los acontecimientos de modo tal que estos nos permiten reconstruir una mirada general del proceso. Desde esta perspectiva, la pregunta por el origen de la protesta o sobre quiénes son los responsables últimos de la misma, tarde o temprano pierde relevancia. Un ejemplo de esto resulta del juego de ajedrez que tuvo lugar una vez que la directora

se sobrepuso al enojo que le provocaba encontrarse con una protesta de esa naturaleza en lo que esperaba fuera un día más de trabajo y sin sobresaltos.

La negociación: crónicas de un acuerdo

Pese al desacuerdo por parte de la directora respecto a la posición que habían asumido los estudiantes, inició una primera rueda de negociaciones en la que solicitó a los representantes del Centro de Estudiantes que redactaran un acta en la que se explicara la situación y se indicaran motivos del reclamo. Vale recordar que no eran los delegados del principal órgano de representación gremial estudiantil los que habían organizado la protesta. No obstante ello, cinco de los integrantes del CE hicieron caso a la directora y se dirigieron al SUM para responder a lo solicitado y redactar la nota. A los pocos minutos, y por pedido de algunos docentes que se quedaron allí observando, se sumaron al cónclave otros seis estudiantes, que sí habían formado parte de la gestación de la medida. Esta situación se convirtió entonces en una verdadera ronda de negociación en la cual los estudiantes debieron sentarse a discutir y acordar posiciones. La mirada y la palabra de los docentes que estaban allí presentes –entre ellos, la Mari– resultó fundamental a los fines de ir guiando los términos de esa *negociación*, de modo que pudieran acordar algunos puntos en común y resolver sus diferencias.

El principal foco del conflicto que tenía enfrentados a ambos grupos surgió a partir de la ruptura del acuerdo al que habían llegado algunos días atrás, y según el cual emprenderían juntos aquella medida de protesta. Los estudiantes que no formaban parte del CE reclamaban a quienes sí eran orgánicos que “se habían echado atrás”. Aducían que esta traición se debía a la incorporación, a último momento, de Juli –integrante del CE– quien no había estado presente en los días y reuniones previas y que ahora se manifestaba abiertamente en contra de la medida.

En ese momento la profe Mari intervino poniendo en duda las razones de la presencia de uno de los estudiantes en aquella reunión, le preguntó si era miembro o no del CE, y ante este cuestionamiento el estudiante optó por retirarse. Sorpresivamente, esto abrió una posibilidad para destrabar las negociaciones, ya que entonces uno de los estudiantes no orgánicos se sintió libre de plantear que

aquel estudiante había cuestionado la medida de protesta sosteniendo que no debían quejarse porque este era su último año en la escuela. Esto había significado una verdadera ofensa, porque a la medida la hacían “por sus hermanos y por los más chicos”. Los referentes del CE se vieron entonces empujados a aislar aún más a aquel estudiante que se había retirado: “él no pertenece ni habla por el Centro de Estudiantes”.

Una vez aclarado el asunto, los estudiantes que habían iniciado la sentada relataron que el día anterior habían pasado por cada uno de los cursos explicando la medida y la demanda en reclamo por el “estado de los baños”.

Juli aprovechó entonces para poner en duda el hecho de que la medida contara con el apoyo de los estudiantes de los demás cursos. Según sostuvo, había consultado a varios de ellos en el patio central y no habían sabido responder a qué se debía la medida de protesta. Desde su punto de vista, “sacaban su bancos contentos porque no querían tener clases”. No obstante ello, la postura de los representantes estudiantiles se afianzó en torno a dar respuesta a lo solicitado por la directora, presentando “un acta”, ya que, según sostenían ella “va a ser la primera en apoyarlos”.

Quienes no eran orgánicos al CE manifestaron entonces que ya habían presentado muchas veces notas y que no había traído resultados, por lo que consideraban que era “hora de exigir resultados concretos”. El hecho de que una estudiante planteara conocer a alguien que trabajaba en el área de infraestructura del gobierno de la Provincia, ayudó a correr por un momento el foco de tensión que generaba el tipo de vínculo que cada grupo proponía mantener con la directora. Antes de que esas diferencias se volvieran irreconciliables, la estudiante relató que ese allegado le había dicho que no tenían conocimiento de ningún reclamo presentado por parte del Instituto Allende. Esto levantó la sospecha acerca de que la directora efectivamente hubiera iniciado los reclamos correspondientes. En ese momento, dos de los docentes allí presentes interrumpieron a los estudiantes para explicarles que esa instancia de negociación estaba destinada a acercar posiciones y que debían encontrar el modo de llegar a un consenso sobre cómo continuar con la protesta. Según la interpretación que ofrecieron los docentes, lo que había ocurrido entonces fue que:

Cami (profesora): Las bases se han acercado con un reclamo y ellos [señalando a los miembros del CE] deben responder y representar ese reclamo. Debe defenderse la gobernabilidad y no se puede saltar al Centro de Estudiantes. Debe ser ese órgano el encargado de elevar el reclamo a las autoridades.

José (profesor): Se trata de una cuestión legal y aquello que diga el Centro de Estudiantes, será oído por inspección porque así lo dice la ley. Ahora intenten llegar a un punto medio y acordar.

Estas palabras resultaron determinantes para que resolvieran finalmente hacer una «sentada» por turno y por día hasta el jueves siguiente. En caso de no recibir una respuesta satisfactoria, aquel día se reunirían nuevamente para decidir sobre nuevas medidas a tomar. Luego de eso, tres estudiantes se sentaron junto a la Mari para redactar el acta de lo resuelto, en una de sus netbooks. En ese instante ingresó al SUM un gran grupo de estudiantes junto a un profesor, quien felicitó a los alumnos:

Luis: Han llegado a una unidad de criterio. Ahora solo resta una unidad de acción.

Mari: Ya tomaron una decisión.

Luis: Entonces démosles un gran aplauso.

Como podemos apreciar, aquella mesa de negociación resulta crucial para comprender los canales a través de los cuales se construye la legitimidad de la protesta, pero sobre todo los alcances y limitaciones de los mecanismos de representación con que cuentan los propios estudiantes. En este sentido, el rol jugado por los docentes resulta una pieza clave, lejos ya de las sospechas sobre manipulación o adoctrinamiento político. Esa tarde el SUM se convirtió en un verdadero espacio de formación en el cual la relación docente-estudiantes fue reconstruida en términos muy otros a los que estaban acostumbrados dentro de la dinámica áulica más cotidiana. Sobre aquel tablón en el que habitualmente les servían la merienda del PAICOR, pudieron poner en juego sus diferencias políticas, haciendo lugar a diversas posturas ideológicas y afinando una mirada estratégica.

Sin querer cerrar ni agotar este asunto aún, considero de vital importancia reconectar por un momento esta dinámica de la protesta dentro del Instituto con aquello que se suponía entonces representaba el verdadero conflicto de fondo. Me refiero con esto al «estado de los baños». Pues quizás en esa conexión haya

también algunas respuestas a la pregunta acerca de los modos de construcción de ciudadanía y de participación política que tienen lugar en las escuelas secundarias.

Sobre el “estado de los baños”: las diferencias en cuestión

Antes de pasar a revisar las diferentes posiciones y saberes que se van construyendo en torno a la «sentada», resulta necesario detenernos aquí en la cuestión de las demandas y su vinculación con la dinámica de la protesta misma. Me refiero a la pregunta por la acumulación de tensiones y el cómo una o varias de estas conducen a un conflicto. Hay varias razones por las cuales resulta fundamental no *reificar* las condiciones materiales a partir de las cuales se construyen las demandas de un colectivo. Demandas que pueden dar lugar o no a formas específicas de protesta o acción directa. La más evidente quizás resulta del hecho de que hace algún tiempo que sabemos que las rebeliones de los estómagos jamás fueron tal cosa. Una hipótesis que se confirma en el caso de las protestas de estudiantes secundarios de las últimas décadas. Considero pues, que el caso del Instituto puede ayudar también a revisar algunos de los aspectos implicados en esta cuestión. Es que si bien las condiciones materiales bajo las cuales los estudiantes llevan adelante sus experiencias de escolaridad no parecen corresponderse con lo que ellos mismos llegan a definir como «dignas», esta cuestión no deja de ser objeto de discusión al interior de la propia comunidad educativa.

Al revisar las distintas representaciones que fueron surgiendo en el marco de la clase de Ciudadanía, y luego se extendieron y amplificaron al calor del conflicto, aquellas que refieren al «estado de los baños» resultan particularmente opacas. Me refiero no solo a que no pueden ser reducidas a simples imágenes o reflejos que cualquiera puede identificar, sino fundamentalmente a que al momento de echar una simple mirada es probable incluso que algunos elementos simplemente desaparezcan. Algo similar a cuando se pone a prueba el punto ciego o papila óptica de la propia mirada. Ya ilustramos aquel escenario en que la profe Mari puso sobre la mesa el «estado de los baños». La acusación de que los docentes recurren a cualquier excusa con tal de no trabajar forma parte de un cuestionamiento tan subrepticio hacia el interior de las escuelas, que el solo mencionarlo puede resultar en una ofensa mayúscula. La cistitis de la Mari da cuenta de la desproporción de los

efectos y respuestas posibles ante una cuestión tan delicada como esa. Si agregamos las condiciones de precariedad laboral en medio de las cuales los docentes desarrollan diariamente su actividad profesional, el asunto se complica cada vez más. Y me refiero no solo al techo con que se encuentran a diario algunos docentes cuando aspiran a “concentrar horas” en un establecimiento, sino también al hecho de que además de exigírseles vocación también se vean obligados a hacerse de algún oficio para colaborar con el mantenimiento de las instalaciones. No he de mencionar siquiera otras rencillas personales que forman parte del asunto, solo para no redundar aún más. Así, el intento por reconstruir el tablero completo nos aleja inevitablemente de los “focos infecciosos”, según uno de los modos que encontraron los estudiantes de nombrar aquellos “problemas de infraestructura” que viven a diario. Echemos pues una mirada a los baños, por unos momentos, desde los ojos de los propios estudiantes. Así se referían a aquel foco del conflicto Romi, Belén y Juan, dos meses después de que terminaran las protestas:

Romi: Por suerte arreglaron la pileta del baño de mujeres que estaba rota.

Belén: Sí, no teníamos pileta.

Juan: Nosotros también, nosotros no teníamos espejo. O sea, teníamos un espejo cuadradito, chiquito.

Belén: ¡Pero no tenían ni puerta y vos te quejás del espejo!

Juan: Es que yo nunca voy al baño. Creo que he ido al baño dos veces o una vez. Para la presentación que los pintaron y fui a ver cómo estaban y, no sé, de última para verme en el espejo. Pero nunca voy al baño de acá.

AH: ¿Y eso por qué?

Juan: No sé, me da asco un poco. Es como que...

Romi: Es como que nosotros sabemos lo que es limpiar baños y no los limpian bien.

Juan: No, pero aparte siempre le tuve medio asco.

Belén: “No vayas a baños públicos”.

Juan: Encima, yo sé la gente que va acá al baño.

Romi: Se piensan que están regando las plantas.

AH: ¿Los que limpian acá?

Juan: ¡Los que van al baño!

Romi: ¡Los que van al baño! Los que van a hacer pis se piensan que riegan las plantas.

Belén: Yo creo que desde primer año hasta ahora he ido tres veces al baño.

Juan: No, yo no, yo nunca fui al baño. Sí, creo que una vez fui a hacer pis.

Juan: Es que aparte es re turbio. Yo me acuerdo que una vez entré al baño y era una banda, un grupito, pero eran todos re negros y yo dije, “Acá me roban el teléfono”. ¡Son tan culiados acá! Yo me acuerdo cuando era chiquito, la mayoría de las peleas pasaban en el baño. ¡Cómo se largaban a pelear las negras ahí!

Romi: Y después salían todas peinándose, toda la cara colorada, todas las uñas marcadas.

Juan: En este colegio yo creo que las que más pelean son las chicas.

No estoy seguro de si el lector o la lectora de estas palabras tendrán la misma reacción que tuve yo al revisar estas entrevistas, buscando las huellas de una mejor comprensión acerca de las formas de construcción de ciudadanía en las escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Pero me tomaré la licencia de imaginar por un momento que compartimos la sorpresa de encontrar en un lugar inesperado como lo puede ser un baño, un plexo de sentidos y una variedad de prácticas insospechada. Hay algo del orden de esa vergüenza tan exitosamente introyectada que obtura la posibilidad de extraer la riqueza de este dato. No creo necesario desarrollar con mayor profundidad esta parábola eliasiana, sin embargo, la intención de revertir ese cuadro de vergüenza es algo que los estudiantes dejan ver de un modo bastante nítido.

Toda vez que los estudiantes activan algún tipo de demanda en torno a la cuestión edilicia, es habitual que asome también algún tipo de acusación respecto a que son ellos los responsables últimos de las condiciones en que viven su propia educación. Este último puede ser tomado como un argumento para referir a cómo las paredes del aula o los escritorios llevan en su recuerdo amores correspondidos y no, el fanatismo por algún equipo de fútbol o simplemente la *tag* cuasi anónima de algún joven grafitero. Pero no es una acusación que se sostenga en el caso de los baños. En el mismo momento en que reconocen que no los cuidan, también demuestran saber cómo limpiarlos. Porque les toca limpiar los baños de sus propias casas o los del negocio de comidas rápidas donde trabajan. La estrategia pasa por evitarlos, ya que se han convertido en un lugar ajeno, abyecto, a donde algunos van a buscar problemas o a resolverlos. Esto escapa a la mirada de algunos docentes, pero más especialmente a la mirada de los padres de los propios estudiantes. En una ocasión, pude tomar contacto con una de estas miradas, la de Graciela, quien había acompañado a su hijo –que cursaba entonces 4º año en el Allende– como cualquier

día y se encontró con la sorpresa de que las clases estaban suspendidas debido una medida tomada por los estudiantes. Quizás confundiendo un poco mi rol con el de un periodista, me confesó que no comprendía por qué reclamaban los estudiantes ya que entendía que los baños “estaban bien”. Incluso me sugirió que le pidiera “a las chicas de limpieza” que me mostraran así lo comprobaba con mis propios ojos. Detrás del descontento que le provocaba ver que no se dictaran clases, hizo su mejor esfuerzo por escuchar a los estudiantes. Sin embargo, no podía dejar de recordar cuando su hijo le dijo algunos años atrás a ella y a su marido cuánto deseaba ir a esa escuela, y que si no lo inscribía allí, no iba a ir a ninguna otra. Nadie le quita la sonrisa y la felicidad de haber podido cumplir con el pedido de su hijo. La protesta entre otras cosas, también vino a remover eso.

Segundo acto: otra «sentada»

La segunda protesta que tuvo lugar aquel año en el Instituto, también bajo la modalidad de una «sentada», se dio unos veinte días después. Aquella vez, a diferencia de la anterior, me encontré con dos novedades. Por un lado, pude observar un rol muy distinto por parte del Cetro de Estudiantes, que cobró un claro protagonismo, poniéndose al frente de la protesta. Además, hubo un esfuerzo y una intencionalidad clara por parte de los estudiantes para generar adhesiones más allá de los propios estudiantes, destacándose esta vez una apelación directa a los padres. Durante la primera sentada, vale recordar, los pocos padres que por casualidad se habían acercado a la escuela se manifestaron en desacuerdo frente a la medida, ya que no compartían aquel diagnóstico tan severo sobre las condiciones edilicias. Y eso fue uno de los aspectos que los estudiantes decidieron revertir en esta segunda experiencia.

La segunda «sentada» comenzó esta vez con el aviso a las autoridades de la escuela respecto a que los estudiantes no ingresarían a las aulas, haciendo especial hincapié en que había sido acordado previamente. Si bien la relación con los directivos se mantuvo en un marco de relativa y permanente tensión, especialmente cuando hicieron su entrada otros actores (padres, inspectores, funcionarios, etc.), proliferó la idea de que la directora “apoyaba a los estudiantes”. Esto fue incorporado a nivel discursivo por parte de los delegados estudiantiles, como parte de las

adhesiones que se proponían lograr. La participación y protagonismo que tuvo el Centro de Estudiantes resultó, en este sentido, una pieza fundamental para hacer posible ese acercamiento relativo de posiciones.

Al aviso y acuerdo previo con los directivos, les siguió la invitación a padres y madres con motivo de mantener con ellos una reunión y poder mostrarles las condiciones en que estaba el edificio de la escuela. El objetivo de contar con el apoyo de los demás actores de la comunidad educativa se materializó en una junta de firmas a modo de adhesión a los reclamos. El puñado de padres que se hicieron presentes aquella mañana mostró su descontento debido a que siempre se involucraban “los mismos” padres en ese tipo de reuniones. En cualquier caso, los referentes estudiantiles se ocuparon de expresar su descontento ante la inacción por parte de las autoridades gubernamentales para resolver los problemas de infraestructura. El pliego de reclamos no difería demasiado del presentado en la protesta anterior: la falta de vidrios y cortinas en las ventanas, la ausencia de pantallas de calefacción en funcionamiento, el estado de “higiene” del edificio en general (con lo cual hacen referencia a la presencia de ratas, alacranes y otros bichos) y de los baños en particular. Cabe destacar que estos últimos se llevaron nuevamente la mayor parte de la atención por parte de los estudiantes, quienes se encargaron de puntualizar que la visita de funcionarios del área de infraestructura del gobierno provincial que había sucedido recientemente, había significado que se arreglaran solamente las “bachas” en el baño de mujeres, mientras que en el baño de hombres “solo rompieron”.

Antes de comenzar la recorrida por las instalaciones, Juli, una de las referentes del CE se encargó de advertirles a los padres allí presentes que seguramente escucharían que la protesta la iniciaron “para no tener clases”. En respuesta a eso remarcó inmediatamente que habían decidido movilizarse con el fin de mejorar las condiciones de la escuela no solo para ellos, sino especialmente para “los más chicos”. Una referencia que, como ya vimos, normalmente entra en juego cuando los propios estudiantes se muestran conscientes de que es probable que jamás vean, ni puedan beneficiarse, de los efectos que la protesta pueda provocar. Esto forma parte del abanico de estrategias que los estudiantes despliegan para construir la legitimidad de la medida. Una vez más vemos la importancia de la familia, además claro, de mostrar a la protesta como un gesto desinteresado.

Con el objetivo de despejar aún más toda duda o crítica que pudiera circular acerca de los motivos que llevaron a la adopción de aquella medida, los estudiantes insistieron entonces en haber decidido cortar la calle fuera del horario de escuela. Esta suerte de prueba de sacrificio que utilizaron los estudiantes para intentar refutar aquella representación muy extendida, que equipara a la protesta con “hacerse la rata” como simples prácticas de evitación, muestra la necesidad que tienen los estudiantes de demostrar cierta consistencia ante la mirada adulta. Recordemos que en la protesta que analizamos anteriormente, los propios referentes del CE – incluyendo a Juli, especialmente– habían puesto en duda el apoyo con que contaba el grupo de estudiantes movilizados, utilizando el mismo argumento acerca de que los estudiantes en realidad “no querían tener clases”. Los padres allí presentes, lejos de caer en ese tipo de acusaciones se mostraron entonces dispuestos a colaborar.

Uno de los aspectos centrales en la fase inicial de toda protesta es la visibilidad del reclamo. En este sentido, algunos padres mostraron cierto conocimiento acerca de la necesidad de garantizar que la «sentada» se amplificara, para lo cual no parecía haber nada mejor que recurrir a los medios masivos de comunicación. Una madre recomendó entonces llamar a “la tele” antes de iniciar la protesta, alegando que en caso de que se demoraran en llegar a la escuela “la protesta se va a tener que estirar mucho”. La principal preocupación de los estudiantes, sin embargo, giraba en torno a las representaciones que tienen los adultos acerca de este tipo de protestas. Dos de ellas insistieron en que los estudiantes no suelen comunicar a sus padres las razones por las que se movilizan, y que ello suele provocar en los adultos el miedo o rechazo.

Juli: Por ahí, sabemos lo que por ahí piensan, pero no vamos a quemar gomas ni nada de eso, y no vamos a hacer la revolución.

Milén: Sí, solo queremos una buena educación, lo mínimo que tenemos en nuestras casas: ventilador para el verano, calefactor para el invierno y que no se caigan los techos.

Madre 1: ¿Y quién se encarga de eso?

Milén: El área de Infraestructura. Ya tuvimos problemas por la falta de mantenimiento en los patios, porque no cortaban el pasto. Ni tampoco nos dejaban a nosotros cortarlos por precaución. El tema es que se llena de mosquitos. Nosotros venimos a estudiar no a trabajar. Pero tenemos que estar preocupados por todas estas cosas.

Madre 2: ¿Y la cooperadora qué hace? ¿Qué hacen con esa plata?

Madre 1: Sí, con la plata de la cooperadora se podrían arreglar los vidrios y las estufas.

Juli: Nosotros nos preguntamos lo mismo. La otra vez pintamos la escuela sin pedirle nada a nadie. Eso no es un problema para nosotros.

Madre 2: Si no vienen del gobierno mañana, pediremos revisar los números de la cooperadora.

Milén: También hay muchas chicas embarazadas y el tema de la limpieza y el frío es muy importante.

Madre 1: En vez de vidrios, hay que poner los plásticos para que duren más.

Milén: Nosotros cuando llegamos a la noche sabemos encontrarnos cosas rotas pero no sabemos quiénes son los responsables. Si se hacen los arreglos nos comprometemos desde el Centro de Estudiantes a controlar a la hora de la salida de cada turno, si se rompió. Es importante que los alumnos cuiden las cosas.

La red de planteos, cuestionamientos y posibles soluciones resulta en esta instancia, sin dudas, algo complejo. La dificultad de poder identificar el lugar de cada uno entre las causas, las responsabilidades y las estrategias a seguir es palpable. Y forma parte de las interferencias que se producen en medio del juego y el intercambio entre jóvenes y adultos. Pueden verse allí los sutiles movimientos de pinzas que los propios estudiantes deben llevar adelante para generar adhesión por parte de los padres, pero mostrarse a la vez responsables activos y no solo como demandantes. Esto a la par, claro, de dar espesor al motivo del reclamo buscando sensibilizar acerca de los riesgos y posibles efectos de educarse bajo esas condiciones.

Milén: Vamos a hacer una junta de firmas. Les vamos a pedir que pongan sus nombres y que firmen.

[Una madre charla con otra y se queja de la poca participación de los padres]

Milén: Nos han pedido desistamos de la sentada, pero no lo hacemos por nosotros sino por los más chicos, por sus hijos.

[Los padres comienzan a firmar la hoja que circula]

Milén: Entiendo que no quieran venir a hablar con alumnos, porque seguro van a decir alguna pavada.

Madre 1: El problema es que siempre somos los mismos los que venimos acá.

Madre 2: Si no hay que poner colectivos y pagar el pancho, para que vengan.

[Ríen]

El siguiente movimiento vino de parte de la vicedirectora, quien a través de Juli hizo llegar a aquel *mitin* político que estaba teniendo lugar en el SUM, la información de

que se habían comunicado desde el Gobierno (“como de cinco lugares distintos”) anunciando que iban a resolver el problema. Les pedía por ello que desistieran de continuar con la «sentada». Frente a este intento de *lobby*, la desconfianza por parte de los estudiantes, y ahora también de los padres allí reunidos, no demoró en hacerse oír. Inmediatamente una de las madres le respondió a Juli, en señal de apoyo a la desconfianza por el anuncio y el pedido de la vice: “Es un derecho de ustedes”.

Luego de una breve discusión acerca del rol de la «cooperadora» y algunas sospechas sobre el manejo del dinero que a comienzo de año solicitan a los padres, los miembros del CE y padres allí presentes acordaron iniciar el recorrido por las instalaciones escuela. Esto, según manifestaron los propios estudiantes, con el objeto de que los padres pudieran observar “con sus propios ojos” las condiciones en que estaba entonces la escuela. El relato de experiencias en las que habían escuchado el ruido de ratas caminando por los techos, o respecto del estado de limpieza de los baños y la falta vidrios y cielorrasos, se tradujo en una mezcla de expresiones de asco y empatía por parte de los padres. No era ni más ni menos que la reacción que los estudiantes esperaban lograr.

Ilustración 10. El aula, en medio de los recorridos que los estudiantes ofrecían a los padres.



Al intentar ingresar al aula contigua, se encontraron con el único curso que estaba teniendo clases normalmente. Se trataba de la clase de Matemáticas, a cargo de Norma, la directora. Juli ingresó por unos momentos y regresó para explicar a los padres que no podrían ingresar allí debido a que la directora no les había dado el permiso. Este era sin dudas el límite de la «sentada», su contorno y a la vez su reverso. Norma, la directora, demostraba que mientras los estudiantes se manifestaban, ella podía seguir dictando clases normalmente. Esa aula de 3° año era el último bastión de la resistencia, la prueba de que sí era posible educar en esas condiciones. Pero, paradójicamente, esto no hizo más que multiplicar el encono. Mientras de aquel lado de la puerta los estudiantes tenían clases de matemática, de este otro lado había un puñado de estudiantes y padres, cuestionando el rol de la máxima autoridad del establecimiento. Aquel gesto significó una profunda ofensa para ellos. Los padres, por su parte, lo interpretaron como signo de despreocupación y rechazo a atender los reclamos de los estudiantes, que ahora eran los suyos también. Los estudiantes, sintieron una vez más los efectos de la falta de reconocimiento del CE como órgano de representación estudiantil.

Cuando la comitiva ingresó al aula siguiente, continuando con el recorrido, la discusión se sobrecargó de acusaciones y enojos. Ahora todos los caminos conducían a la directora, tanto el reclamo por la inacción o falta de transparencia por parte de la cooperadora, como el endeble lugar en que quedaba parado el Centro de Estudiantes. De este modo, cada actor se reconoció en el reclamo de su semejante. Ante el reproche de una madre porque no le habían permitido inscribir a su hijo a una mesa de exámenes cuando supieron que “no tenía la cooperadora al día”, Milén le contestó:

Milén: No pueden no inscribirlos. En una privada vaya y pase, pero esta es una escuela pública, hay padres que tienen 2 o 3 hijos no pueden pagar 400 pesos por cada hijo. Encima a veces piden que por el segundo hijo pague 300. Es cualquiera.

Juli: Estamos cansados de que no le den al Centro de Estudiantes el lugar que le corresponde cuando pedimos que nos den una explicación y nos muestren lo que están haciendo.

Madre 1: Hay un decreto que regula los Centros de Estudiantes. Que debe representar a los estudiantes. Si la directora no lo conoce que vaya al ministerio a informarse. Lo del Centro de Estudiantes siempre son la peor cara visible porque son una amenaza al bolsillo de algunos [se señala el bolsillo, y luego apunta su dedo índice en dirección al aula donde estaba la directora].

[Una madre se me acerca y me pide que tome nota de que la directora no aceptó reunirse con ellos]

Como ya vimos, la acusación más o menos velada acerca del manejo irregular de los fondos de la cooperadora es algo que circula subrepticamente. Y cuando se convierte en rumor, muestra una gran capacidad de despliegue volviéndose sumamente maleable. Si bien en aquel *mitin* surgieron propuestas tendientes a que se hicieran públicos los movimientos de la cuenta que manejaba la presidenta de la cooperadora, que en aquella oportunidad era al mismo tiempo la directora de la escuela, también fue este un motivo de burla que sirvió para distender la situación. Entre risas de complicidad, el “quincho” que la directora habría construido en su casa con el dinero de la cooperadora, era puesto a la par de las sospechas de corrupción por parte de la familia Kirchner.

La última posta de aquel recorrido resultó ser en los baños. Al llegar, casualmente estos estaban cerrados bajo llave, por lo que solo pudieron ingresar al de discapacitados. Un integrante del CE llegó al rato con la llave de los demás baños y entraron a corroborar el estado en que se encontraban los mismos. Al salir, no pudieron disimular el asco que les había provocado el olor que había allí dentro. Mientras tanto, por si quedaba alguna duda, uno de los estudiantes explicó que no tenían agua corriente desde hacía tiempo. En ese instante se acercó la vicedirectora para avisarles que al día siguiente enviarían a representantes de “infraestructura”, por lo que les habían solicitado “que paren esto”. Su esfuerzo por mostrarse como alguien que solamente transmitía un mensaje, no fue suficiente. Es que si bien intentó desligarse de la idea de que como equipo directivo estuvieran accionando en contra de los estudiantes y padres, no supo cómo responder ante el reclamo por la negativa por parte de la directora a atenderlos. Fuera de sí, no pudo disimular su sorpresa y desconocimiento acerca de que la directora estuviera dando clases normalmente. Procuró sin embargo no emitir palabra de modo que no pudiera interpretarse que la estaba desautorizando y, en silencio, se dirigió al aula de 3º año para hablar con ella. Unos pocos minutos después la directora salió del aula y aceptó reunirse con la comitiva de padres.

El uso del tiempo y el espacio durante una «sentada»

En las protestas a las que asistí pude registrar cómo los estudiantes se reunían en el patio central en grupos o círculos, según cursos y grupos de amigos. De modo muy

similar a como trabajan habitualmente en el aula, dispusieron varias sillas alrededor de un par de mesas. Algunos grupos se encargaron de la confección de afiches con consignas referidas a los reclamos. Otros, mientras tanto, aprovecharon ese tiempo para jugar a las cartas, conversar o hacer distintas actividades en sus celulares o netbooks.

Los estudiantes de los años inferiores se mostraron mejor dispuestos y “enganchados” respecto a aquella actividad propuesta por los referentes del CE. Entre bromas y chistes, no parecían disconformes con pasar el rato diseñando afiches. Los integrantes del CE, por su parte, estaban abocados a asegurarse de que la sentada no trajera más problemas que los que intentaba solucionar. Podía parecer que simplemente estaban paseando por el patio, pero su circulación tenía la finalidad de hacer una suerte de rondas de control de los demás estudiantes. Pues en aquellas protestas se muestran especialmente abocados a asumir las tareas que habitualmente les corresponden a docentes y preceptores. Resulta interesante en este sentido la inversión de roles que supone la protesta. La performance de los estudiantes que emprenden una medida de acción directa como es una «sentada», supone asumir también la responsabilidad de cualquier imprevisto que ocurra durante la protesta. En ese punto es que se ofrece el cuerpo para reponer aquello que la propia suspensión de clases obtura. Alguien debe ocupar el rol docente, el rol adulto, mientras dura la medida. Así, pude ver entre otras situaciones, cómo los miembros del CE reemplazaban a Miguel en el control de la puerta, de modo que no ingresaran ni salieran los estudiantes fuera de los horarios permitidos; o incluso cómo se vieron empujados de vez en cuando a resolver alguna que otra pelea entre los más jóvenes, como si fueran preceptores o docentes. Estas actividades se completan con la otra faceta del *doble papel* que deben cumplir los referentes de la medida, y en este caso del CE. Me refiero a aquellas situaciones en que desempeñan el papel de oficiales de la protesta. Como ocurrió ese mismo día, cuando se replicó la «sentada» durante el turno tarde, y se encontraron con que un grupo de estudiantes de 6º año seguía dentro del aula, “haciendo la tarea”. Entontes corrieron a donde estaba la Mari, para pedirle que “los haga salir”, de modo que la «sentada» fuera efectiva. Es que, por si no queda claro, el carácter simbólico de la medida no es suficiente. Cualquier grado de anomia, por más mínimo que resulte, amenaza con desviar el curso de la protesta.

En lo que respecta al lugar que cada uno ocupa en el patio, solamente cabe destacar la existencia de un espacio especialmente asignado a los estudiantes que cursan 6º año. Ese lugar está siempre reservado para ellos, sin importar el momento del día, si hay clases normales, una hora libre o una «sentada». Se trata del lugar donde está ubicado el mástil de la Bandera. Ese es el lugar que año a año aparece como espacio de visibilización, demostración y reconocimiento del prestigio y la autoridad que de un modo u otro ejercen los estudiantes más grandes sobre los demás. El mismo desde donde gritaron a los demás estudiantes que no entraran a sus aulas en la primera sentada, el mismo desde donde entonces controlaban que todo marchara como debía. De pronto, noté que varios estudiantes empezaban a levantarse y a dirigirse lentamente hacia el SUM, sin que nadie los llamara. Se aproximaba la hora del almuerzo, el camión del PAICOR ya estaba en la puerta.

Entre la ampliación de la protesta y el regreso al aula

A partir del escenario que abrió la protesta pude observar esa suerte de bifurcación que se abre cuando la medida empieza a extenderse en el tiempo. Me refiero al hecho de que hay un punto en el cual tanto docentes como estudiantes comienzan a notar que el tiempo invertido en la protesta, si bien puede devenir en ciertos beneficios que se corresponden con las demandas esgrimidas, también supone una pérdida del tiempo propiamente educativo –al menos desde una perspectiva pedagógica tradicional–, lo que empieza a condensar en el “atraso en los contenidos”. El problema de las “planificaciones” y el margen con que cuenta cada docente para hacer ajustes durante el año es sin dudas un problema que impacta de modos muy diversos según la asignatura en cuestión. Pues la materia de «Ciudadanía» se muestra especialmente maleable en este sentido.

En aquella segunda «sentada» en la que pude participar, tuve la posibilidad de advertir cómo aquella frontera *a priori* tan clara, entre el dictado normal de clases y la suspensión de las mismas, se volvía poroso. Como si el tiempo-espacio de la protesta empezara a manifestar sus contornos difusos, sus pliegues de sentido y sus propias contradicciones. En este sentido, el esfuerzo invertido, las estrategias acordadas y las jugadas emprendidas, comenzaban a dejar de referir completamente a un horizonte de la protesta, que quizás hasta entonces resultaba

imposible identificar como tal. En todo caso, una posible clave de lectura que torna visible ese horizonte, resulta de identificar aquel momento en que cierta clase de saberes y aprendizajes eran puestos –momentáneamente– a un lado, con el objetivo de centrar una dinámica específica que siguiera un curso claro. Esto sin dudas se puede considerar logrado, en la medida en que la «protesta», tarde o temprano, se muestra a sí misma como inteligible para toda la comunidad educativa. Podrán existir diferencias en torno a “quemar gomas” o no, pero aquel “paso [efectivo] a la acción” que surgió del seno de la clase de Ciudadanía, irrumpe en la escena escolar marcando en última instancia los términos en los que se discute el valor y la importancia de que a los jóvenes se les garantice su educación –a secas, según unos, digna, según otros–.

Si es cierto que existió en algún momento cierta apropiación y predominio en el terreno de las reglas de juego, pero también en relación a las prácticas y los sentidos asociados a lo escolar –aunque fuera por un brevísimo lapso de tiempo en el marco de un ciclo lectivo–, también es cierto que en algún momento de la protesta ese proceso se revierte. Pues la Mari nos permite registrar ese momento, a partir de la modalidad que asumen sus clases de Ciudadanía puertas adentro y puertas afuera del aula. En otras palabras, considero necesario repensar la articulación entre lo escolar y la dinámica de la protesta, en la medida en que estas se configuran recíprocamente cuando lo que ponemos bajo discusión son las formas de construcción de ciudadanía y de participación en las escuelas secundarias contemporáneas.

Al observar las idas y vueltas de docentes y estudiantes durante la «sentada», pude observar el doble papel que jugaba también la Mari en medio de aquellos acontecimientos. Esta habilidad se corresponde de algún modo con la práctica de desplazarse habitualmente en un escenario caracterizado por la existencia de dos caminos que se cruzan permanentemente durante la clase de Ciudadanía.

En una de las jornadas de aquella segunda protesta, la Mari se quedó conversando con un grupo de referentes del Centro de Estudiantes, con el objeto de que la pusieran al tanto de lo que había ocurrido ese día. Ante la pregunta de la docente sobre si era cierto que Norma la –la directora- “estaba llorando” esa mañana, los estudiantes respondieron que sí y que en medio de ese llanto les había dicho que

“no sabía qué hacer”. Los estudiantes pasaron entonces a explicarle sobre el conflicto que surgió cuando la cuestión de la «cooperadora» volvió a ocupar el centro de la escena. En esa ocasión, la acusación sobre el manejo de los recursos se tornó un pedido explícito por parte de los estudiantes de que la directora exhibiera los balances. La Mari, quien mostró estar al tanto del saldo de dinero que había quedado del año anterior, se sorprendió al escuchar que la directora no aceptara compartir esa información ni siquiera cuando los padres se acercaron a reforzar la demanda de los estudiantes. Entonces les recomendó que, en caso de que siguiera resistiéndose a “mostrarles los números”, la denunciaran. Inmediatamente después, hicieron un repaso de la situación en que se encontraban otras escuelas de la zona y de la ciudad. Chapa y Juli, presidente y vice del CE, respectivamente, comentaron sobre el caso de una escuela de barrio Argüello, al otro lado de la ciudad, que estaba atravesando un escenario similar al Instituto. La única diferencia era que allí no tenían agua corriente. Entonces pasaron a discutir sobre la estrategia a seguir en torno a la siguiente medida que estaba planeada para el día siguiente, «cortar la calle»:

Mari: ¿Llamaron a los medios?

Juli: Los padres llamaron. Los de Canal 8 estaban en la zona pero no vinieron. Ya llamamos de vuelta a Canal 8 y 12.

Mari: Tienen que llamar a Canal 10, porque del 8 seguramente no vinieron porque están bancados por Schiaretti, son re oficialistas. ¿Y los otros coles del barrio?

Milén: En el 204 no tienen Centro y funcionan con delegados de curso. En el Walsh sí tienen.

Mari: Yo tengo un profe conocido ahí. Le puedo llamar. Tienen que armar una Federación de Centros de Estudiantes de la zona, para darle más fuerza al reclamo.

Chapa: Tendríamos que trasladar la protesta de la mañana para la tarde, así vienen más estudiantes y padres.

Mari: El mejor horario es el del mediodía.

Chapa: Ahora que dimos en el punto tenemos que meterle.

Mari: Ahora no hay vuelta atrás.

Chapa: Tenemos que darles un plazo, si el miércoles no está resuelto, el jueves chau.

Con ese “chau”, el Chapa estaba haciendo referencia a la «toma». Este tramo de la conversación que mantuvieron la Mari y los referentes del CE, y que forma parte de

una de las tantas reuniones que se van sucediendo en distintos momentos del día, permite ilustrar los términos en los que se delimitan las estrategias. Pero además nos permite dar cuenta de cómo en un momento de la protesta, la Dirección deja de ser el destinatario de los reclamos. Existe allí una concepción acerca de la progresión de las medidas a tomar: nota-sentada-corte-toma. Esto supone una perspectiva acumulativa que resulta inversamente proporcional a la capacidad de respuesta y de resolución que demuestra el propio gobierno de las escuelas. Ese salto de escala que supone pasar de una «sentada» al «corte de calle», está dado por un traslado del vínculo de comunicación de las demandas, que en lugar de dirigirse a la directora, entonces se orienta hacia funcionarios del gobierno provincial. Este cambio de escala, implica un redireccionamiento, pero también una ampliación de la dinámica del reclamo. Ahora, en lugar de tener la mirada puesta en la oficina de la directora, los estudiantes apuntan a la calle, las demás escuelas de la zona, a «infraestructura», al Ministerio. A partir de esta reorientación de la mirada, el universo se amplía. Y en la medida en que no se trata ya de un problema que habrá de resolverse *hacia adentro*, la participación de padres y estudiantes se muestra necesaria (“mientras más, mejor”), pero no suficiente. El cambio de escala que supone pasar de una «sentada» a «cortar la calle», trae consigo la apelación a los estudiantes de otras escuelas de la zona, pero también la apelación a los medios masivos de comunicación. El número y la visibilidad amplifican el reclamo, reforzando su posición y mejorando las condiciones y posibilidades que luego delimitarán el escenario de negociación con las autoridades.

De regreso a esa pequeña reunión que estaba teniendo lugar cerca del SUM, una vez que los protagonistas dieron por agotado el intercambio de pareceres y puntos de vista, Mari se dirigió al centro del patio, junto a la Bandera, donde estaban los estudiantes de 6° año con quienes debía tener clase a esa hora. Luego de reunirlos, comenzó a devolverles algunos escritos corregidos que habían producido los propios estudiantes en una clase anterior. Luego de unos momentos, aquel grupo de estudiantes comienza a regresar a su aula habitual. En ese instante, la profe Mari dirigió la mirada hacia donde estaban Juli, Chapa y Milén y les preguntó si debían regresar a sus aulas. Estos, asintieron con la cabeza. Entonces Mari hizo el anuncio formal: “Chicos... vamos al aula”. Unos instantes más tarde, ya dentro del aula, la profesora le recordó a sus estudiantes que ellos habían iniciado la protesta, y que

los notaba “desconcentrados”, para luego pedirles que vincularan lo que estaba sucediendo en la escuela con la película que habían visto la última clase, *V de Venganza* (McTeigue, 2006):

Belén: Vengamos con máscaras.

Mari: Es una buena idea, con máscaras de Cristina. [Ríe y me mira, buscando un gesto de complicidad]

Lucía: Corrupción.

Mari: Algo más...

Mica: Dictadura... por la forma en que trataban a los ciudadanos.

Mira: Los militares tenían una base de apoyo de los ciudadanos.

Belén: Es lo mismo que ocurrió cuando votamos al Centro de Estudiantes... nos habían prometido poner aire acondicionado.

Mari: Es culpa de ustedes haber creído eso. Como cuando la gente votó a Macri, y después aplicó un ajuste. Culpa de eso, ahora tengo que pagar los cigarrillos a 48 pesos.

[...]

Luego de un breve desvío de la discusión, donde conversaron sobre el embarazo de una de las estudiantes, la profesora logró que retomaran el análisis del argumento de la película, e intentó vincularla a la escritura de cartas –en referencia a una escena del largometraje– con una historia de Campo La Rivera¹¹⁸. Al notar que no le prestaban atención, la profesora se mostró enojada y les advirtió que la semana próxima “cuando tengan que hacer el trabajo práctico escrito no van a saber qué hacer”. En medio de esa discusión, estudiantes de la otra sección de 6° año –en el que están los principales referentes del CE– comenzaron a hacer gestos desde la ventana, por lo que se avivaron las tensiones entre los dos cursos. Entonces la Mari salió a retar a aquellos estudiantes que estaban en el pasillo tomando mate. Los estudiantes estallaron en risas cuando vieron a la docente ingresando nuevamente al aula, tomando mate. Entonces Mica preguntó:

Mica: ¿Se va a hacer el corte de calle?

Fiera: Mañana.

Timmy: Tenemos que venir todos y no va a haber nadie.

Mari: No puedo creer que le sigan creyendo a la gestión y a infraestructura.

¹¹⁸ Uno de los principales Centros Clandestinos de Detención que funcionaron en la ciudad de Córdoba durante la última dictadura militar (1976-1983).

Belén: No van a hacer nada porque corten la calle, van a arreglar unos vidrios y se van a ir.

Fiera: Hoy nos revisó la policía en la puerta.

Mari: No se dejen revisar.

[...]

Mari: Están en una nube de gas.

Belén: De pedo.

Mari: Se les cagan de risa en la cara. Tienen que quemar gomas.

Mica: Después vos me vas a rendir las materias Mari.

Mari: Dale. La única que vez que se hicieron cosas fue cuando se hizo la toma en 2011. Después de ahí fueron cosas insignificantes. Esto es cagarte sobre los que están cagados.

La sucesión de temas que van superponiéndose torna difícil identificar un único eje de discusión. El soporte resulta sin dudas el elemento aglutinador sobre el que la docente teje una trama sumamente maleable que se estira y contrae permanentemente. Así, luego del pedido de que un estudiante leyera el discurso de Videla, explicando la categoría “desaparecido” en aquellas imágenes tristemente memorables, la Mari pasó a cuestionar algunos de los dichos públicos y las medidas implementadas por el entonces presidente Mauricio Macri:

Mari: No puede ser que tengamos un presidente que diga que hay que bañarse menos para cuidar el agua. O que los tarifazos son culpa de la pesada herencia. Cuando siga esta porquería durante 4 años más ¿a quién le va a echar la culpa? Y lo de Tecnópolis, es mejor que el Parque de la Costa. Tuve la suerte de haber visto los dos. Lo desmantelaron.

Pero en una muestra de habilidad y plasticidad para recuperar el hilo de la discusión en torno al conflicto que atravesaba entonces el Instituto, volvió a mencionar a la vicedirectora:

Mari: Pero la vice estuvo bien esta vez.

Belén: Sí. Llamó a dos chicos y les pidió disculpas.

Mica: La que no dio la cara fue Norma [la directora]

Mari: Si la escuela llega a esto es porque la gestión no está cumpliendo con lo que tiene que hacer. No entiendo cómo les están robando en la cara y no hacen nada, seré muy guevarista o zapatista pero no entiendo qué realidad leen.

Lucía: Me quisieron cobrar 50 pesos por los cuadernos. Y 600 la reincorporación. Los profesores cobran los cuadernos 50 y 60 pesos, no entiendo cuánto salen realmente.

Mari: Tienen que tomar la escuela.

Lucía: En ninguna escuela cobran tanto por una reincorporación. Me dijeron que si no quiero pagar que no pague, pero que es por mi educación. Me dijo “gracias a la cooperadora la escuela está así”. Yo le dije “gracias a la cooperadora nada, porque la escuela se está cayendo a pedazos”.

Mari: Si nadie paga la cooperadora es un problema porque no habría plata para nada porque el gobierno no envía un peso.

Mica: Pero entonces que no choreen.

[...]

Mari: Filmen cuando les quieran cobrar y le lleven al video a inspección.

Belén: Gutiérrez nos dijo que nosotros solo pensamos en hacer quilombo, pero que tenemos que pagar la cooperadora.

Mica: A mí me dijo que no podía decir nada porque no pago la cooperadora. Yo no voy a pagar nada porque esta escuela se está cayendo a pedazos.

Belén: Hay que prender fuego el colegio.

[La profesora intenta vincular una escena de tortura de la película con la discusión que están teniendo]

Mari: Les falta comprender algunas cosas. El día de mañana van a ir a la Universidad y les van a decir “vos no podés hacer pis porque sos negro, mostrame los documentos” y ustedes van a decir “sí, señor”. El problema es que no entiendo su pacificidad.

Belén: Qué significa eso.

Mari: Pasividad, los están evacuando en la cara.

Mica: Nos están choreando sin fierro.

[Las alumnas refieren a una situación irregular del año anterior con la cooperadora, buscando ejemplificar esa “pasividad” de otros dos cursos]

Timmy: Les peguemos un cuetazo a cada una y listo.

[...]

Mari: ¿Se acuerdan del caso de la muerte del Che? El año pasado ustedes decían “qué mal” cómo actuaron los bolivianos.

Timmy: Hay que matarlos a los bolivianos. [En tono de broma]

Mari: Todo se tapa con el caso de Lázaro Báez. ¿Hasta cuándo vamos a hablar de Báez? Macri tiene 194 causas. Y eso que yo antes era anti-kirchnerista, pregúntenle a mi novio.

Timmy: ¿Está vivo su novio? [Nuevamente en tono de broma]

Mari: Yo estaba en contra de las políticas sobre Monsanto y de las mineras. A ver, Lucía, dejate de depilar en mi hora. Depílate en la hora de la Mabel [la profesora de economía].

[Suena el timbre]

[...]

Mari: ¡La próxima clase tenemos un trabajo práctico evaluativo!

Mica: ¿Puede ser de a dos?

Mari: No, lo único que se hace de a dos es...

[Entre risas, los estudiantes comienzan a retirarse]

Este extenso tramo de la clase muestra cómo en un contexto de protesta, y aun transitando una fase creciente del ciclo de la misma, la clase de Ciudadanía sigue su curso habitual. Sin dudas, el hecho de que la «sentada» haya pasado a una modalidad de suspensión parcial de clases resulta una condición fundamental para que esto sea posible. No obstante, eso muestra del modo en que ambas dinámicas y temporalidades se atraviesan y refuerzan mutuamente. Lo que ocurre durante la «sentada» resulta la materia prima que la Mari utiliza para *discutir* durante la clase de Ciudadanía. Y esa *discusión* se torna por momentos un escenario fundamental desde donde generar las condiciones para que los estudiantes, al tomar conciencia de su situación, logren salir de su “pasividad”. Los contenidos y soportes trabajados durante el dictado regular de clases, por su parte, se encuentran permanentemente atravesados e incorporados en la trama y la dinámica de la *discusión*. La ampliación de la *protesta* requiere en este sentido de la continuidad de la *discusión*. Es por ello que aquel regreso al aula –al menos en el caso de la clase de Ciudadanía– da cuenta de la reconfiguración de aquel escenario, en la medida en que este se convierte en un tablero más sobre el que se libra la suerte de la movilización estudiantil.

La protesta como experiencia educativa y como marca de identidad

Ya he advertido que no es ni será nuestro propósito aquí someter a evaluación crítica ni disponer una descripción acabada acerca del curso de la *protesta*, tal como se manifiestan en las escuelas secundarias. Me refiero con esto a que no nos moviliza la búsqueda por escalarecer el proceso de organización y movilización estudiantil en los términos del éxito o fracaso de estas. No se trata aquí de esbozar

un suerte de manual de las buenas (y mucho menos de las malas) prácticas. Es por ello que no abodaré los efectos que tuvieron aquellas protestas en clave de logros o fracasos. Eso implicaría movilizar intencionalidades y objetivos que son ajenos a la clase de Ciudadanía. Si por momentos la *discusión* se muestra orientada hacia algún horizonte claro, y desnuda, además de las reglas, los objetivos últimos del juego, podríamos delimitar en este sentido a la «movilización». A esto me referí anteriormente, al resaltar el lugar y la importancia que la Mari le atribuye a “salir de la pasividad”. “Quemar gomas” o “tomar la escuela” aparecen no como un fin en sí mismo, pero sí como uno de los tantos objetivos que la clase de Ciudadanía moviliza, o al menos pone bajo escrutinio de los estudiantes. En todo caso, lo que sí se destaca al final del proceso en cuestión y en el marco de la clase de Ciudadanía, compartiendo su doble inscripción –tanto en la dinámica de la protesta como en la dinámica de la clase-, es la formación una experiencia educativa asociada a una marca de identidad distintiva. Esto, en la medida en que la protesta ofrece una marca de distinción frente a otros cursos, otras escuelas y otras promociones. Veamos cómo es esto.

En una de esas clases de Ciudadanía en que la Mari proponía a sus estudiantes hacer una caracterización y análisis de la coyuntura política, planteó que:

Mari: La situación de Córdoba es calamitosa. En Córdoba hay chicos que no comen. La crisis de 2001 trajo problemas que implican que los chicos de hoy no puedan atender en la escuela. No hablar de política, es que no haya gente que coma, que tenga hambre. Los problemas con el transporte... todo es política. No hay que confundir derechos con servicios y derechos con dar. [...] Eso es la Asignación, es redistribución, no es regalo. Las consecuencias no se ven ahora, no se ven en un mes. La desnutrición no la parás en un mes o en un año, y es un pibe que no puede estudiar. Eso es el odio al pobre, al negro, cabeza y la Asignación. Viene desde Sarmiento más o menos. Ahí se empezó a sectorizar. Quiero saber la opinión de ustedes.

[Los estudiantes se mantienen en completo silencio y atendiendo a la docente]

[...] Una cosa es sacar el subsidio y otra cosa es subir el gas 4 lucas. El precio del aceite... Juan, vos que trabajás en Mc Donalds, hay una hamburguesa que mide la inflación.

[Varios estudiantes responden al unísono: “La Big Mac”]

Mari: Contéstenme.

Belén: Pero qué quiere que digamos, no sabemos de política.

Mica: Yo trabajo en una carnicería y hubo tres aumentos en el último tiempo, y dos fueron por el carnicero.

Juan: Se aprovechan.

Jesi: La profe de Economía nos explicó que la inflación se debe a aumentos generalizados de precios, pero también por el kiosquero, el verdulero... que también se aprovechan.

Como podemos ver, la puesta a punto de saberes y herramientas para abordar preguntas y problemas en ocasiones se muestra como un terreno desconocido para los propios estudiantes. El pedido de la Mari respecto a que los estudiantes expongan sus opiniones y puntos de vista, en esta ocasión desnuda una situación que hasta aquí no habíamos podido registrar. La posición política que esgrime la Mari esta vez no parece motivada por el intento de «conmoverlos» o «movilizarlos», sino parece apuntar más bien a que los estudiantes puedan esbozar su propio análisis y opinión sobre temas de actualidad. Este pedido, que corre en la línea de que los estudiantes demuestren ciertas habilidades o saberes aprehendidos a lo largo de la clase de Ciudadanía se encuentra con una representación que ciertamente obtura el intento por recuperar parte del tiempo y esfuerzo invertidos. O quizás, más precisamente aún, por poder hacer palpable algún resultado de las experiencias y de los debates que han venido sosteniendo a lo largo de las clases. Pero eso no parece posible, ya que los estudiantes dicen “no saber de política”. En todo caso, sí entran en el juego saberes construidos en otros espacios y asignaturas. Ciertamente desilusionada, la Mari pondrá en cuestión entonces la estrategia desplegada hasta entonces:

Mari: La próxima clase vamos a trabajar con otra modalidad. Me canso de hablar.

Timmy: Hable usted, así aprendemos, porque no sabemos de política.

Mari: Pero sí saben. Vos trabajás.

Fiera: Y sí, pero... [Insinuando estar confundido o no del todo de acuerdo]

Mari: Se puede cambiar, no todo, pero algo sí, sino nos peguemos un tiro.

Fiera: Y sí...

Mari: Acordate de cómo cambiaste vos en la escuela... [Se acerca a Fiera y le acaricia la cabeza]

Jesi: La hija de Cristina tiene plata y no trabaja.

Juan: A Nisman lo mandó a matar Cristina.

Como podemos apreciar, el esfuerzo de los estudiantes por restituir la dinámica de la *discusión* es deliberado. Aun cuando la Mari en las siguientes clases opte por una dinámica diferente –durante algunas semanas la clase de Ciudadanía se verá trastocada en función del «dictado» regular de contenidos a partir de una manual de Ciudadanía–, los estudiantes seguirán haciendo *lobby* de modo que la clase regrese a su lógica habitual. Arrojar nuevos temas de discusión, en función de una habilidad especial, desarrollada al calor de la gimnasia que implica discutir de política con la Mari es sin dudas una parte fundamental de la experiencia educativa que constituye la clase de Ciudadanía. Esto vuelve a aparecer cuando se indaga acerca de los saberes aprendidos en relación a esta clase. Es que la pregunta frontal acerca de qué aprendieron en esa materia resulta abiertamente inconducente durante el curso de la materia. Sin embargo, hacia el final del año pueden apreciarse ciertas manifestaciones de estos saberes. Como es el caso de Juan, Romi y Belén, cuando ante mi pregunta sobre a qué se referían con que “hay profes a los que les gusta enseñar”, inmediatamente refirieron a la Mari.

Juan: La Mari se apasiona por lo que hace. Yo antes de la Mari no sabía nada de política, no tenía ni la menor idea. Yo estaba por votar a Macri porque creo que era el más conocido, que lo escuchaba más. Y ahora sé lo que es, o sea, tengo una idea a quién puedo llegar a votar con mis ideas. Pero antes no sabía nada, no sabía lo que era un peronista. O sea, yo decía, “Perón, Perón, viva Perón”, pero no sabía ni quién era Perón. [...] La otra vez me largué a pelear con mi mamá por eso, porque mi mamá me decía, “Vos no sabés nada”. Le digo, “¡Cómo que no voy a saber si estudio esto! ¡Vos no sabés nada!”, le digo. Y un momento le dije, “Sos una ignorante”. Le dije así, le dije vos no sabés nada. Pero porque me decía cosas que le digo, “Mami, yo eso lo estoy estudiando y lo estoy viendo”. Y encima, justamente, lo bueno que tenemos que el profe de Historia también nos da muy mucha política, pero él es radical y la Mari es peronista. Entonces es como que estamos de los dos, como que nos da este y nos da este.

El momento de votar o de discutir sobre política al interior de la familia, se convierten en escenarios propicios para poner en juego los saberes y habilidades desarrolladas a lo largo del año y en el marco de la clase de Ciudadanía. Mucho más adecuados incluso para confrontar, en comparación con las clases de la Mari, donde los estudiantes asumen precisamente ese papel, el de estudiantes. Pues hasta ahí, el guion que tienen reservado incluye la preponderancia de la pregunta, la escucha, la

agitación y la colaboración en el (re)encausamiento de la discusión. En ese sentido, se trata sin dudas de un trabajo de mutua colaboración. Si bien ningún actor puede prescindir de los demás hay una dinámica general que bajo determinadas circunstancias se manifiesta como asimétrica. Ese es el lugar de la expresión “no sabemos de política”. Sin embargo, hay un momento en el que los saberes sí se muestran como propios, en la medida en que logran inscribirse como marcas de identidad. Saberes que no son ajenos e incorporados, sino aprehendidos en el curso de las propias prácticas. Prácticas que sí son protagonizadas por los estudiantes, en la medida en que han tenido a cargo todo el proceso de producción de la protesta. Han estudiado las reglas, han participado de todas las jugadas, han ganado y perdido. La elaboración de esos saberes y esas marcas de identidad requieren de una distancia en el tiempo y en el espacio. Así lo muestran Timmy, Inés, Sol, María y Esther, en este tramo de la conversación que tuve con ellos una tarde en la escuela, cuando promediaba noviembre. En aquella oportunidad, y ante mi pregunta sobre el sentido que tenían para ellos las protestas que tuvieron lugar en el Instituto y acerca del rol jugado por los docentes en lo cotidiano, encontraron el espacio propicio para desenvolver la compleja trama de significaciones que se esconden detrás de la formación ciudadana que el colegio desarrolla cotidianamente. A continuación me permito reproducir extensamente ese tramo de la conversación que tuvimos en el SUM aquella tarde:

Inés: Da orgullo cuando se logra algo a través de eso, pero tampoco es la forma. No sería lo ideal, siempre por la fuerza.

Timmy: Pero yo creo que es algo característico, ya que llevamos el nombre de Allende. O sea, no es la forma pero se nos hace fácil hacerlo o expresarnos libremente ya que desde primer año en las ideas y todo lo que nos llevan, en la ideología de la escuela, es a este señor [...].

AH: ¿Y dónde ven esa ideología? Me dicen, “esta ideología”. ¿La ven así en profes, en ustedes? [...]

Timmy: Sí, lo podemos ver en profes, así también hay actos. Bueno, todos los años se hace el acto por el fallecimiento del Allende. [...]

Sol: Capaz que la iniciativa te la transmiten, pero que la lleven adelante es otra cosa.

AH: ¿Los profes decís vos?

Sol: Sí, es como que te dejan todo a vos en las manos. Es como que dicen, “chicos, tienen que tener más iniciativa, tienen que luchar por el colegio”. Y ahí todos

decimos, “bueno, vamos”. Nos prendemos, pero llega el momento y decimos, “¿Y ahora qué hacemos?”.

María: Y por eso los profes que saben de ese tema y nos ayudan a qué pasos seguir, cómo hacer.

AH: ¿Les gustaría que los profes los acompañen más, que se involucren más? ¿Les gustaría un poco?

Inés: Yo creo que están involucrados, pero no todos. Hay otros que lo dejan pasar, como que dicen, “bueno...”.

Sol: Eso es más con los chicos más grandes, porque con los más chicos es como que se cansan rápido veo ahora. Una profe por ejemplo dice que son más bulliciosos, no son así como nosotros. Son más chicos, obviamente. Estaría bueno que tomen la iniciativa con ellos que son más chicos.

María: La toman en todos los niveles. O sea, desde las edades más chicas a las más grandes, pero saben que los más chicos mucho no van a hacer. A muchos no les importa.

Timmy: Por ejemplo, cuando yo llegué acá en segundo año, que también era como los chicos de segundo año de hoy en día, que no les importaba venir al colegio ni estudiar ni nada, sino que hacían la suya, venían, embromaban, jugaban, hacían lo que querían. Con el tiempo te hacés de una persona más seria y empezás a tomar las cosas en serio, con más seriedad. Y bueno, al estar en este colegio y haber tenido eso que de chiquito nos decían y que ni bolilla les dábamos nosotros cuando nos hablaban. ¿Qué me quiere enseñar esta vieja a mí? Y bueno, a la larga da resultado. Y yo creo que da buenos resultados.

AH: ¿Y creen que es a partir de una edad que empiezan a darle bola al tema? ¿Sí? ¿A qué edad más o menos?

Timmy: Y, más o menos entre cuarto y quinto año.

Sol: Sí, porque hay una frase que siempre está y por ahí en segundo año ni la lees. Esta frase está hace un montón.

AH: ¿Qué frase? ¿En dónde está escrita?

Sol: Creo que “Si la historia nuestra” es una.

María: Sí.

AH: ¿Cuál es?

Sol: “La historia es nuestra, la hacen los pueblos” o algo así.

María: La tenemos en el cuaderno de comunicados.

Sol: Se hacen algunas actividades donde tenemos que escribir una frase, pero la ignorábamos.

AH: Y después en algún momento como que te cae la ficha y entendés.

María: Porque nosotros leemos y decimos, “está bueno eso”.

Timmy: Esto que estoy haciendo ahora es una sentada, “Allende”. Se me hace familiar.

AH: En otras escuelas se quejan mucho, porque dicen que no se debería hacer política en las escuelas. ¿Qué piensan de eso? ¿Se lo preguntaron alguna vez?

María: No.

Sol: No, la verdad que no.

Timmy: Por ejemplo, en el caso de mis padres, no tienen drama. Pero puede también que haya otros padres que estén en desacuerdo. Pero si se lo ve por el lado bueno, estás formando a tu hijo para que el día de mañana, cuando se egrese de sexto año, no sea un Don Nadie, no tenga noción de lo que es la política y que es algo que maneja el mundo donde vivimos. Se rige por la política.

Sol: Los profesores siempre dicen que quieren que pensemos por nosotros mismos, que veamos las cosas, que nos demos cuenta de lo que ocurre en nuestro entorno. ¿Entendés? Va más a eso.

AH: Pero entonces no sienten ustedes como que les estuvieran metiendo ideas de cómo pensar...

Timmy: No, porque uno puede llegar a decir, “no, esto...”. Hay cosas del Allende que han sido buenas y otras que han sido malas. Entonces, lo que se forma acá es la capacidad de diferenciar entre lo bueno y lo malo.

Inés: Crear un concepto propio de lo que nosotros creemos que está bien y lo que está mal.

Timmy: Claro.

Sol: Siempre nos han dicho eso, que nosotros pensemos por sí mismos y digamos nuestra opinión acerca de un tema. O sea, digamos lo que pensamos.

Timmy: No nos obligan o nos meten una idea en la cabeza, sino que nos explican o nos dan información sobre el tema y nosotros vamos a ser capaces de decir, “mirá, esto me parece que es correcto, esto no” y llegar a una conclusión.

[...]

AH: ¿Y dan lugar a la discusión los profes? ¿Ustedes sienten que los escuchan? Algunos, puede ser que no todos.

Inés: Algunos sí y algunos no.

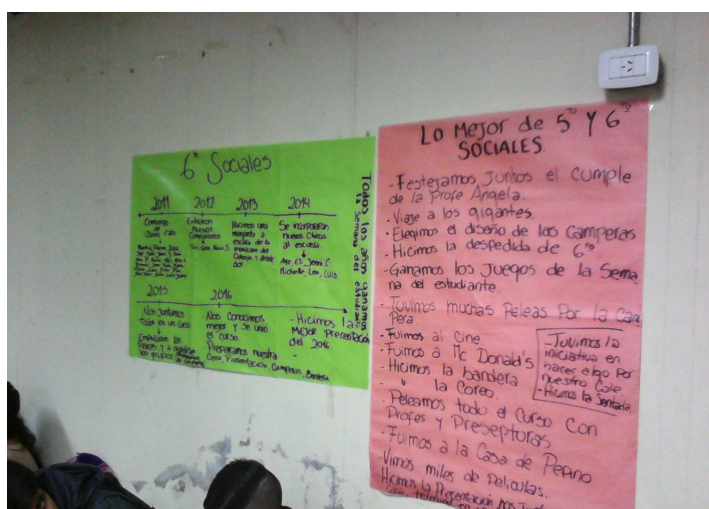
Sol: Hay profes que se involucran y hay profes que no se involucran. Que nosotros les sacamos el tema y dicen, “sí, bueno, me parece bien”. Pero como que mucho no se quieren meter en el tema.

Timmy: Lo esquivan.

Sol: Como que están, “no, mejor vengo a dar lo que tengo que dar”. Y otros dicen, “Sí, bueno, podemos hacer esto”. Dejan de lado la clase que tienen que dar y como que nos ayudan en algo.

Resulta especialmente interesante el hecho de que el nombre del Instituto resulte ser un dispositivo específico y utilizado habitualmente como parte de las estrategias que los docentes desarrollan en sus clases y más allá de ellas. Pero más relevante aún resulta el hecho de que algunos de esos dispositivos no hagan sentido entre los estudiantes sino es con el paso de los años y el comienzo de las protestas. Allí la identidad imputada al Instituto a través de su denominación, de aquella frase escrita en el cuaderno de comunicados o de la escultura que está ubicada en el patio central cobra sentido, inscribiéndose en las propias tramas y procesos de identificación por parte de los estudiantes. Sus experiencias educativas, y a la vez de protesta, dan cuenta por igual de esos saberes y sentidos. De este modo, “discutir”, “luchar”, “aprender a pensar por nosotros mismos” y “diferenciar lo bueno y lo malo”, han ido desplegándose y tejiéndose a largo de sus trayectorias. Un proceso sin dudas complejo e inacabado, pero que condensa de algún modo en aquella expresión de autorreconocimiento a la que se vieron arrojados cuando a fin de año la Mari, junto a otros docentes, le pidieron a sus estudiantes que plasmaran en un afiche “lo mejor de 6º Sociales” (ver Imagen 11): “-Tuvimos la iniciativa en hacer algo por nuestro cole. -Hicimos la sentada”.

Ilustración 11. “Lo mejor de 6º Sociales” según los estudiantes. Actividad realizada a fin de año bajo modalidad taller.



Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha intentado esbozar una primera variante que configura un modo posible de articular y anudar, en medio de la trama de las experiencias escolares cotidianas, aquello que entendemos por formación ciudadana. Aquella breve presentación, a través de la cual intenté describir los caminos posibles que llevan a los estudiantes diariamente al Instituto Allende fue reconstruida en función de los relatos de los propios estudiantes. Considero que no se trata solo del contexto en el que está enclavada una escuela, sino que es el medio en el que esta cobra sentido. Las demás escuelas que la rodean, o el gran supermercado abandonado, demuestran la existencia de una historia viva y reciente. Se trata del barrio, de la escuela, de los vecinos y de la comunidad educativa como un colectivo que habita esas cuatro esquinas. Allí se reflejan los múltiples y posibles atravesamientos, que deben ser tenidos en cuenta si apostamos a deconstruir y revertir aquellas representaciones acerca de la escuela como institución opaca.

En segundo lugar he intentado describir de algún modo los trasfondos de aquellas experiencias y sentidos que están detrás de la elección del Instituto, de la asistencia y de la permanencia dentro de sus aulas y pasillos. Considero de suma importancia revisar los modos en que los estudiantes valoran sus experiencias escolares, en medio de una serie de fuerzas que tienen lugar adentro y afuera al mismo tiempo, que tienden a unir y a separar también. Sin dudas esto no esconde intención alguna respecto a restablecer los principios de la física en el terreno de las dinámicas y los procesos sociales. Son solo imágenes que considero resultan sumamente útiles para repensar las formas de apropiación y los modos en que los jóvenes se aferran a sus experiencias y trayectorias escolares. La importancia de la familia, como un elemento que es referenciado permanentemente para explicar las razones por las que esos jóvenes continuaron sus estudios secundarios en el Instituto, muestra el rostro y las experiencias vitales de aquello que entre las abstracciones de la Ley era presentado como el “agente natural y primario”. Aquí pudimos ver cómo se configura una suerte de imposición elegida, caracterizada por «adaptarse», en el marco de las operaciones de identificación y construcción de alteridades. Ir a una escuela de «comunes» e «iguales», protege de la «negrada» y de la mirada estigmatizante de los «del cerro» o los del «centro». Eso da cuenta sin dudas de una formación

ciudadana que hunde sus raíces en lo más profundo de las experiencias escolares, que son a la vez urbanas.

Aquella breve descripción que presenté acerca de los cuerpos y los grupos representa una primera aproximación al aula como un lugar habitado por jóvenes. Aquellos estudiantes construyen sus propias dinámicas y experiencias de escolaridad a partir de modos particulares de relacionarse. No fue mi intención sugerir algún tipo de conexión causal en ese sentido. Más bien lo que intenté allí fue representar los modos en que se habitan esos espacios, orientando marcos de convivencia únicos e irrepetibles –como los individuos que los protagonizan–, pero que al mismo tiempo resultan ecos de hábitos y costumbres antiguas sujetas a cambios y transformaciones permanentes.

Dar cuenta de los modos en que los estudiantes construyen sus identidades, invisibilizando a sus pares también es un rasgo de la experiencia escolar que debe ser analizada. El hecho de que los estudiantes elijan el aula como un escenario para resolver conflictos personales y emocionales, es algo que adquiere un sentido muy diferente cuando notamos que ese es el lugar que eligen para pasar la mayor parte del tiempo que transitan en el Instituto. No debiera sorprendernos que una “guerra” tenga lugar allí, en el mismo lugar donde poco tiempo después acordarán una medida de protesta en reclamo por mejoras edilicias. Como tampoco sorprende el hecho de que las paredes estén completamente despintadas y escritas con marcador indeleble, pero al mismo tiempo los afiches que muestran las tablas de multiplicar permanezcan inmaculadas siendo utilizadas incluso para reemplazar un vidrio que nadie vino a reparar. No es a la “teoría de la ventana rota” a lo que me refiero, sino a la infinidad de pistas que van sugiriendo que todo está relacionado y atravesado y que esa es la densidad de las experiencias de escolaridad a la que debemos estar atentos. Es allí donde asoma una multiplicidad de pistas acerca de las formas en que se manifiesta la ciudadanía y la participación política.

La descripción de la clase de ciudadanía como unidad de análisis, pero sobre todo como unidad de sentidos y prácticas legibles en los términos del papel que desarrolla la escuela en la formación ciudadana de los jóvenes, nos ha llevado por distintos lugares y momentos. De este modo he intentado representar las distintas fases que nos permiten comprender la temporalidad y las experiencias que se ven

involucradas cotidianamente durante la clase de «la Mari». Aquel umbral, seguido de una serie de soportes que anuncian el inicio de la clase, se muestra abierto a las más variadas contingencias resultando siempre en una práctica colaborativa en la que docente y estudiantes se reparten tareas y roles. Tal como hemos podido ver, durante la clase de Ciudadanía el aula se convierte habitualmente en un lugar para la *discusión*. Aquel nudo central, muestra la inversión permanente de las experiencias escolares y políticas, las cuales se refuerzan mutuamente. El desdibujamiento de las fronteras entre ambas, resulta una clave para comprender algunas de las particularidades del caso del Instituto Allende. Circulan posiciones y opiniones, pero siempre en un marco de relativa asimetría, la cual se plasma tanto en el carácter prescriptivo que asume la clase como en los términos en los que se define el “saber de política”. Ambas cuestiones aparecen asociadas al papel de la docente.

He intentado mostrar los modos en que se va tejiendo un horizonte contencioso, que aparece íntimamente ligado a la “planificación” docente, según criterios pedagógicos y el curriculum oficial. Sin dudas, aquel tránsito de la *discusión* a la *acción* es parte de los modos posibles en que se construyen y viven las experiencias escolares. En ese sentido, la participación encuentra un lugar preciso entre los contenidos enseñados y aprendidos. Pero también debemos destacar el hecho de que la «protesta», como continuidad de la «clase», amplía considerablemente los límites dentro de los cuales es pensada la formación ciudadana. A partir de allí no solo se expresan demandas, también se construyen identidades y alteridades, posiciones y oposiciones. También se construyen diferencias y acuerdos y se producen rupturas y alianzas. Hemos podido ver cómo se expresan ciertas tensiones en torno a la diversidad de interpretaciones a las que da lugar la «protesta». El estado de los baños aparece como algo sujeto a interpretación. Es el lugar de lo abyecto, pero también aquello que anula el sueño y el derecho a educarse. Allí afloran viejas tensiones y debates acerca los ámbitos de participación y de decisión. El propio Centro de Estudiantes es puesto en cuestión, como también lo es la Cooperadora. En medio de todo eso, los estudiantes se ven arrojados a disputar con los adultos y luego a negociar su adhesión a la protesta. Esto, si quieren provocar un salto de escala que les dé mayor visibilidad y por lo tanto mayores posibilidad de que alguien

atienda su reclamo. Es en medio de todos esos procesos y manifestaciones que los estudiantes construyen una concepción de la ciudadanía y de cómo se ejerce.

Capítulo 4

(En y desde) La Escuela

Presentación y contextualización del caso

Cuando uno camina por el centro de la ciudad y lleva el ritmo del tramitador, el comerciante o el vendedor, suelen pasarse por alto muchas cosas. En especial esas que escapan al curso de acción, a las prácticas, las costumbres; esas tareas diarias que lo han llevado a uno a tomarse el colectivo en dirección «al centro» sin preguntarse el porqué. Algo de lo cual sin dudas no está exento el propio etnógrafo. El flujo de personas allí se adapta al damero colonial, inundando las veredas, negocios y plazas, mientras los vehículos hacen lo suyo sobre el asfalto. Un pequeño arroyo apenas moja el cemento del fondo de aquel canal que atraviesa de punta a punta el centro de la ciudad, hasta desembocar en un río de nombre indígena que de vez en cuando se inunda, interrumpiendo el tráfico de aquellos que vienen «al centro» desde la «zona norte». Aquel arroyo representa sin dudas una de las postales más conocidas de la ciudad, tanto para el turista como para aquellos que apuestan a reforzar la identidad local. Y no se debe a la cantidad de agua que arrastra, sino al color y la textura de las piedras que fueron utilizadas para su encausamiento, como así también por los árboles añosos que se inclinan buscando robar algo de la humedad que arrastra aquel arroyo.

Parado donde se produce la intersección de la Avenida del Colonizador y la del redactor del Código Civil, puede uno levantar la mirada y apreciar los rastros de la escasa arquitectura tradicional que se mantiene aún hoy en pie, frente a los embates del pujante negocio inmobiliario, Caballo de Troya del actual proceso de gentrificación que atraviesa la ciudad. Claro que para eso habría que abandonar por un memento el ritmo del tramitador, el comerciante y el vendedor, como es nuestro caso. El ritmo del antropólogo lo llevará a reconocer que si uno camina a media mañana en dirección a cualquiera de los puntos cardinales, habrá de cruzarse inevitablemente filas y filas de hombres y mujeres, con la mirada impaciente y una cadencia del cuerpo que aumenta su tempo a medida que transcurren sus minutos de espera. Además de la quietud de quienes esperan el colectivo enredados en auriculares o con la mirada fija en sus celulares, corren ríos y ríos de personas cuyos movimientos se encuentran directa o indirectamente atados a su jornada laboral. Sin embargo, si uno sigue caminando no tardará demasiado en empezar a cruzarse a niños, adolescentes y jóvenes, cuya presencia allí está atada a otro tipo de jornada: la escolar. No hay duda de que se trata de estudiantes. Será por sus

mochilas, sus cuadernos enrollados bajo el brazo, sus vestimentas, sus modernos cortes de cabello o el mero hecho de que se trasladen en grupos. Lo cierto es que cuando uno se aproxima a una escuela, y presta la debida atención, lo sabe. Hay en este sentido un dato del orden de esas curiosidades que hacen de las ciudades un órgano vivo (que tributa por una historia propia, que es civilización y a la vez barbarie) que quiero destacar. Desde esa intersección que mencionaba algunas líneas atrás, al emprender la caminata en cualquiera de las cuatro direcciones que permite el damero, cuadas más cuadas menos, tanto usted como yo, nos chocaremos con uno de esos colosos que tienen la virtud de llamar la atención de cualquiera. Me refiero a esos gigantes de cemento que merecen (o alguna vez merecieron) una de esas notas con membrete que, a título de «declaración», crean por arte de magia su estatus de «patrimonio» o «monumento» –lo que se traduce en la virtual «protección»–, debido a sus virtudes arquitectónicas consideradas extraordinarias. Una de estas escuelas, repleta de esas virtudes, no resistió el avance del capitalismo, y hoy representa uno de los centros comerciales más conocidos de la ciudad, conservando el mismo nombre con que se bautizó aquella escuela en la que mi abuela cursó parte de sus estudios primarios.

La Escuela Superior de Comercio Guillermo Bustos (hoy denominada Ipem 201), a la que de aquí en más nos referiremos como la Escuela, o simplemente el Guille – como lo llaman habitualmente los propios estudiantes–, data de principios del siglo XX. Su fachada es sin dudas imponente. No es poco común quedarse abstraído algunos segundos frente a ella, perdido entre los detalles de las molduras y las ventanas que dan a la calle. Una vez que se ha superado el asombro, luego de bajar la mirada al ras del suelo e inclinarse a sortear el portón de rejas, uno deberá esquivar alumnos sentados en las escaleras o conversando de pie y en grupos. Especialmente en horarios de «entrada» o «salida». Un pesado portón de hierro, repleto de carteles y avisos da al hall de entrada. Allí, a la izquierda, puede observarse un puesto del Gobierno de la Provincia. Entre mesas y banners, un par de promotores asisten a los alumnos para cargar el saldo de sus tarjetas de colectivo, en tanto que estos son beneficiarios del llamado Boleto Educativo Gratuito.

A la derecha del hall está José, el portero. A veces sentado, a veces de pie, siempre o casi siempre escuchando la radio y tomando mate. Él está encargado de una especie de control informal del flujo de personas que entran y salen de la escuela.

Detrás de él se accede a la Mesa de entrada, la Secretaría y un poco más allá la Dirección; todas estas comunicadas mediante puertas. Uno debe atravesar otra puerta más desde el hall de entrada si quiere entrar a la Escuela. Esa es la puerta de la que está a cargo José. Si uno logra pasar se encontrará con un panel lleno de cartulinas o afiches elaborados por alumnos y docentes, alusivos a la efeméride del día, ya sea por la independencia nacional, la muerte de algún prócer, el día del medio ambiente o del libro, entre otros. Detrás de aquel panel, está el patio interno, escenario habitual de corridas, charlas entre amigos y cortejos de todo tipo en tiempos de recreo. Es, además, el centro de los rituales diarios y celebratorios, cuando los directivos así lo disponen; o sencillamente, un lugar de calma, relativo silencio y menor circulación, si se trata del horario de clase. Sobre el piso de baldosas moteadas se erige una enorme estructura anillar. Desde los balcones del segundo piso cuelgan las banderas de la promoción, y enormes afiches con los lemas y colores de campaña de las dos listas que se disputan este año el centro de estudiantes. En cada una de las paredes que separan las puertas de las aulas hay murales pintados por los alumnos con distintas temáticas: la tapa de un disco de los “Redondos”, una Pantera Rosa, una Ferrari, un castillo y alguna que otra figura más bien abstracta.

La Escuela tiene entre 2 y 4 secciones por cada uno de los seis años que comprende la educación secundaria obligatoria en la provincia. El número de secciones va variando año a año en función del comportamiento de la matrícula. Esto debe ser multiplicado por tres turnos (mañana, tarde y noche), lo cual hace que la escuela esté abierta prácticamente todo el día. Así, podrá verse a más de 1200 estudiantes deambulando diariamente por las aulas y pasillos de aquella escuela que tiene la particularidad de ocupar un lugar simbólico muy particular en la historia de la ciudad. Aquella arquitectura gigante sostiene hasta el día de hoy la responsabilidad de tomar por encargo las expectativas de más de mil familias respecto al futuro de sus hijos.

Una vez que los alumnos llegan a 4º, si es que logran sortear las dificultades con que se van encontrando año a año, pueden elegir entre las especialidades de Economía y Ciencias Sociales. Esto lleva inevitablemente a que algunos grupos se separen y otros se unan, entre otros cambios posibles a los que se suma la unificación de secciones, en la medida en que la matrícula decae año a año. Esto

hace que en los años intermedios haya cursos con alrededor de veinte alumnos, o incluso menos, pero esa media se eleva hacia los años más avanzados, con la consiguiente disminución de la cantidad de secciones.

Para llegar al aula de 6° hay que subir las escaleras, ya que todos los cursos del ciclo orientado están en la segunda planta del edificio. En el caso del aula de 6° Economía, se trata de un aula ubicada en un primer descanso de la escalera, en una suerte de entrepiso. Uno debe atravesar dos puertas de dos hojas de chapa pesadas para ingresar al aula. Las paredes están pintadas no hace demasiado tiempo. A golpe de vista no se ven rayadas ni escritas con líquido corrector o marcador negro, como uno esperaría en una escuela secundaria. En dos de las paredes hay pizarras (una de tiza y la otra de marcador), que quizás hablan de dos etapas de los modos de enseñanza, pero especialmente de dos etapas de obras de infraestructura. En la vieja pizarra de tiza verde, sobre uno de los costados del aula, se ven pegados afiches con la frase “Promo Economía 2016” y los nombres de los estudiantes. En la pared del fondo del aula, se ve una serie de afiches de colores con “noticias del mes”. Allí se leen recortes y titulares de diarios, y debajo las firmas de los grupos de cuatro o cinco alumnos que participaron en su elaboración. En uno de los afiches se puede leer “La defensa del ex directivo del banco central Pedro Biscay recusó al Juez Federal Claudio Bonadío en la causa donde se llamó a declaración indagatoria a la ex presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner por la venta de dólar a futuro”. Finalmente, sobre otra de las paredes laterales del aula hay tres ventanas enrejadas que dan al patio interno donde los alumnos hacen educación física. Al menos hasta que esté listo el nuevo patio, aún hoy en obras luego de las protestas estudiantiles de los últimos años. Encima de las ventanas hay dos ventiladores y un caloventor eléctrico enrejado, que en invierno los alumnos encienden durante un rato, hasta que se cansan del molesto ruido que produce. Los bancos de trabajo están dispuestos en tres columnas, mirando hacia la pizarra blanca. Cada columna, alineada respecto de las demás, tiene un par de mesas y sillas lado a lado.

Presentación y caracterización de los grupos

Elegir, asistir y permanecer: el centro, la familia y la suerte

Tal como fue planteado en el capítulo anterior, la aparente continuidad que el observador puede dar por hecho al entrar a un aula como la de 6º año y encontrarse con aquel grupo de estudiantes que en unos pocos meses terminan sus estudios secundarios, merece ser revisada. Como ya dijimos, en lo cotidiano, la asistencia a la Escuela está garantizada por el carácter rutinizado que adquiere tal conducta. Sin embargo, el hábito mismo de entrar al aula muestra en ocasiones diferencias que muy pronto iluminan sentidos divergentes. Tal como he podido observar, en el caso de la Escuela es posible identificar entre los estudiantes de 6º año toda una serie de tácticas tendientes a evadir las horas de la «clase de Ciudadanía», entre otras. Esto pone en tensión el sentido y las razones de una práctica sumamente rutinizada, pero que no por ello deja de dar lugar a cierto margen de análisis. Es como si los estudiantes de la Escuela dieran cuenta de una serie de fuerzas invisibles que los invitan a salir, poniendo en riesgo la *asistencia* y *permanencia* en la «clase de Ciudadanía». Incluso la disposición misma de los estudiantes dentro del aula, tal como veremos más adelante, tiende a manifestar cierta dinámica centrípeta y volcada ostensiblemente hacia la puerta. Puede observarse en este sentido cómo los estudiantes le escamotean permanentemente al profesor minutos de clase, engañándolo con que sonó el timbre que anuncia el recreo, solicitando los más variados permisos para salir durante la clase o simplemente evadiendo la hora sin aviso alguno. No es extraño incluso que en medio de la hora ingrese al aula algún estudiante sin dar ningún tipo de explicación. Esto podría sugerir que se trata de cierto relajamiento de la tensión entre el adentro y el afuera, como parte de las transformaciones de esas fronteras porosas que representan hoy aquellos muros otrora infranqueables. Pero esta tensión se mantiene en la medida en que el profesor activa de modo intermitente y discrecional los mecanismos disciplinares que tiene a mano. Además de enviar a notificarse ante la preceptora a algún alumno al que ve entrar tarde a su clase, es común que López –como lo llaman sus estudiantes– se traben en discusión de vez en cuando con alguna de sus alumnas tras algo tan corriente como un pedido por ir al baño. En una ocasión exigió a una de ellas, quien argumentó estar embarazada, que lo demostrara con algún tipo de

certificado. Esto representaba, según dijo entonces, el único elemento “legal” a su favor para que pudiera retirarse del aula sin su permiso. Este cruce muestra cómo pueden llegar a combinarse las *estrategias* que los actores despliegan para conseguir determinados fines, la *broma* como vehículo de ese intento, los temas y *contenidos* de la materia como lenguaje y la *autoridad* como límite y marco para esta interacción. En otra ocasión, en lo que representa una versión algo más cruda de este tipo de intercambios, una estudiante le pidió al profesor López si los podía dejar salir unos minutos antes de que terminara la clase, a lo que este respondió sin más ambages: “no vengas”. Despojada de los elementos a los que hacíamos referencia líneas atrás, estas palabras permiten notar las dificultades que encuentran los actores al momento de fijar un sentido que permita resolver la tirante tensión entre el adentro y el afuera del aula.

Para aquel que llega a la Escuela con la expectativa de encontrarse con una inversión total de los roles y atribuciones, otrora configuradores de la dinámica áulica cotidiana, este segundo caso de análisis también resultará un fiasco. Es que aquí el formato de autoridad tradicional se combina con las nuevas juventudes, reproduciendo las mismas tensiones que hace tiempo han identificado aquellos estudios que refieren al reemplazo del régimen disciplinario tradicional por otros que pugnan por generar nuevos y dinámicos Acuerdos de Convivencia (Litichever, 2010) (Litichever, 2013).

En un segundo nivel de análisis, como parte del sentido que hace las veces de trasfondo del cómo y el por qué los y las jóvenes iniciaron o siguieron sus estudios secundarios en la Escuela, aparece una serie de experiencias y sentidos que nuevamente se enganchan en una cadena o historia familiar más amplia y general, que trasciende las vicisitudes y biografías individuales. En este sentido, considero importante destacar la existencia de un tipo de representaciones ligadas a los flujos o dinámicas de circulación de los cuerpos a través de la ciudad. A diferencia de la noción de «centro», tal como es puesta en juego, apropiada y reapropiada por los estudiantes del Instituto (y los vecinos de Villa Sarmiento), aquí el «centro» aparece como una aspiración y un conjunto de expectativas compartidas por los estudiantes de la Escuela. La experiencia de Agustín, uno de los estudiantes de 6º año, ilustra cómo el «ir a un colegio del centro» se transforma en un recurso de diferenciación

social, aunque enmarcado en la expectativa trunca de no poder asistir a un «colegio privado».

Agustín: Bueno, entré en el 2011. Vine a este colegio porque mi familia tenía problemas económicos, no podía ir a un colegio privado y no fui a buscar otro colegio y este quedaba cerca.

AH: ¿Vivís por acá cerca?

Agustín: No, quedaba cerca, en el sentido que quedaba de paso. Quería venir a un colegio en el centro y para no tener que estar en el barrio... Todos los colectivos van al centro y este quedaba bien.

AH: ¿Ibas a otro cole al primario? ¿A qué cole ibas?

Agustín: Sí, iba al Balda en el barrio, un colegio privado...

No quedarse en el barrio es parte de este movimiento y estrategia de identificación. Su caso muestra cómo «la familia» es citada no en referencia a una *continuidad en las trayectorias educativas* (“acá vinieron mis hermanos y primos”) sino a una *ruptura*, producto de un cambio en la situación económica y laboral.

Incluso en los casos en que los estudiantes llegan a reconstruir y dar cuenta de un sentido de *continuidad* respecto a las trayectorias educativas familiares, ello se produce en el marco un escenario de expectativas truncas. En este sentido, la opción de ir a la Escuela aparece entre las últimas posibles. Aun cuando reconocen que sus padres fueron allí de jóvenes y tienen un buen concepto sobre la institución. La imposibilidad de poder seguir pagando una cuota, luego de haber asistido a escuelas primarias de gestión privada, es algo recurrente entre los estudiantes de la Escuela. Se muestra entonces cómo van construyéndose ciertos circuitos educativos. Agustina ilustra esto de modo muy claro:

Agos: Vengo de dos colegios anteriores. El primero fue Ramón García Martínez. Y bueno, no me quedé de año, pero las cuotas se iban al... Entonces, me cambié al Leopoldo Lugones, estuve tres años allá... Me quedé dos veces allá, pero la primera vez que me quedé lo hice a la tarde, la segunda vez... Bueno, paso a cuarto y cuando me quedo me paso acá. Pero no me quise quedar allá por el tema de que allá es Química la carrera y a mí no me gusta. No me gusta nada y son siete años también. Y bueno, mi mamá y mi papá vinieron acá y a mi mamá le encanta este colegio.

Siguiendo un virtual orden de preferencia, la Escuela ocupa un lugar relativamente inferior en comparación a cómo se evalúan y valoran otras escuelas del «centro». La principal ventaja aparece asociada a la posibilidad y la «suerte» de «conseguir banco», lo cual apunta a la existencia de condiciones no restrictivas, como lo puede ser la política de sorteo o examen de ingreso, practicadas en otras escuelas. Según me contó Meli, la historia de su madre, también forma parte de esta misma serie de hechos que remiten a trayectorias escolares familiares *truncas*, o en este caso *intermitentes*, que se vuelven a conectar y continuar:

Meli: [Mi mamá] era alumna de acá. Un tiempo y le gustó y... no lo terminó porque se quedó embarazada de mí. Porque a los 17 se quedó embarazada. Vino un tiempo acá en primer año y después se fue a uno del barrio y ahí no lo pudo terminar.

AH: Y vos hiciste el primario dónde.

Meli: En uno de mi barrio, San Agustín se llama. Y ahí estuve seis años, me egresé y... En realidad no iba a venir a esta escuela, iba a ir al San Martín o al Avellaneda, pero...

AH: ¿Probaste entrar?

Meli: En el San Martín no sé por qué, no me acuerdo, porque no había banco, algo así. Y en el Avellaneda entraban todos los hermanos y los de la primaria. Y bueno, llegó la opción esta y bueno, quedé.

«Conseguir banco» puede resultar en este sentido un factor determinante al momento de explicar por qué los jóvenes continuaron sus estudios en una u otra escuela «del centro». Este golpe de «suerte» inicial, entre otras cosas, ha de determinar luego que los hermanos y hermanas más chicos puedan continuar allí sus estudios, en la medida en que ya tienen asegurado un lugar. Esto es un criterio que comparten la mayoría de las escuelas, sin importar el nivel socioeconómico, por mencionar aquella variable normalmente asociada a un margen más amplio de elección y decisión de la escuela a la cual asistir. Como ya se mencionó a propósito del caso del Instituto, las autoridades de las instituciones educativas suelen adherir a aquel criterio de prestar colaboración, siempre que sea posible, a la organización familiar reservando las vacantes a los hermanos de los estudiantes que asisten a la escuela. No obstante ello, en el caso de la Escuela aparecen otros factores que vienen a articularse, reconfigurando las condiciones de reproducción social o de organización de la vida familiar. En este sentido, abundan los casos de estudiantes cuyos hermanos no asisten a la misma escuela, desaprovechando esa posibilidad

que es a la vez costumbre. Si bien el margen de maniobra y de libertad parece mayor, está sujeto a las expectativas de estudiar “en el centro”, lo cual implica a veces la selección y reclutamiento al interior de la familia. Meli y su hermana son un ejemplo de ello.

Por otra parte, hay ejemplos en que la elección de la Escuela resulta una (no) elección. La experiencia de Fran –quien fue elegido presidente del Centro de Estudiantes el año en que realicé mis observaciones en la Escuela– da cuenta en este sentido de la frustración que le provocó el no poder ingresar a uno de los colegios preuniversitarios de la ciudad de Córdoba. Esto, pese al esfuerzo y la preparación que debió afrontar para rendir el examen de ingreso:

Fran: Yo había rendido para el Monserrat en sexto grado para entrar a primero y no entré. Y bueno, yo estaba re confiado que entraba y a último momento no tenía colegio. Así que, bueno, este era el único que estaba libre y acá me metió mi vieja y me preparé en primer año de vuelta y no entré de nuevo. Y bueno, ahí quedé. Y la luché para cambiarme, pero no había forma. [...] Fue una frustración enorme, porque yo ponía todas las fichas en eso. Dejé un montón de cosas, que era el fútbol, que a mí me encantaba en ese momento el fútbol. Eso, dejé de juntarme con amigos, todo, por estudiar...

Como puede apreciarse hasta aquí, si bien parece haber un margen relativamente amplio para la elección de la escuela secundaria, esta se da en el marco de un ajuste/desajuste de las expectativas y las posibilidades que están involucradas en estudiar en un colegio «del centro». Esto permite repensar el lugar que ocupa la voluntad de los propios estudiantes en la toma de decisiones respecto a la construcción de sus trayectorias. En términos generales puede considerarse como un rasgo distintivo el hecho de que los estudiantes de la Escuela tiendan a desdibujar su rol en esas instancias (si es que las hubo), supeditando su devenir a factores y procesos que los exceden: cambios en las condiciones económicas, la disponibilidad de «bancos», el hecho de que sus hermanos mayores ya fueran allí, etc. Esto configura un marco de nula o escasa capacidad para incidir en la construcción de sus propias trayectorias, aun en el marco de la única elección que aparece como trasfondo de esas trayectorias: el hecho haberse proyectado hacia «el centro» en busca de mejores oportunidades.

Estos relatos de rupturas, expectativas truncas y desplazamientos en busca de nuevas oportunidades, coincide con una visión acerca de la Escuela que recuerda un pasado en el que esta ofreció las herramientas apropiadas para dar continuidad a los estudios en el nivel superior. Las palabras de Vale resultan sumamente claras en este punto, mostrando cómo la Escuela no cumplió con aquello que debería ofrecer, en virtud de su propia historia:

AH: ¿Y en qué particularmente? ¿Qué mejorarías de la educación?

Vale: Los contenidos de las materias, esas cosas. Ser más responsable con cumplir con todos los contenidos de la materia, que nos den todo. Por ejemplo, nosotros ahora no estamos bien preparados para un ingreso en una universidad. Muchos se están preparando en otro lado aparte para ingresar. Porque no es suficiente con lo que nos dan. Y antes era distinto, en este colegio era muy distinto, de acá salieron políticos, salió mucha gente importante. Y bueno, ahora no pasa eso.

Mención aparte merece, finalmente, otro de los aspectos que aparecen involucrados en esta dinámica de desplazamientos dentro de la ciudad. En el caso de la Escuela, marcando una diferencia clara respecto del Instituto, no es posible identificar una lógica socioespacial evidente respecto de la cobertura que ejerce este centro educativo dentro de la Ciudad de Córdoba. Dicho de otro modo, el *barrio* o *zona* (Norte, Sur, Este, Oeste) no aparecen como elementos estructuradores de las tramas de relaciones que están implícitas en la Escuela. Más bien se observa una dispersión tal que resulta imposible encontrar barrios o zonas con afluencias evidentes. Si tuviéramos que ilustrar a través de un mapa de la ciudad de qué barrios vienen los estudiantes, solo podríamos excluir la región noroeste de la ciudad. Esto influye sobremanera en la lógica de interacción y las prácticas de identificación y diferenciación de los estudiantes. Especialmente en lo que respecta a la conformación de «grupos de amigos». Su experiencia compartida se reduce estrictamente al tiempo escolar. Si bien ya volveremos sobre esto más adelante, en el caso particular de 6° año, se destaca el hecho de que los jóvenes no compartan tiempos y espacios de ocio y entretenimiento más allá de las paredes de la escuela. Esto advierte, entre otras cosas, acerca de la configuración de ciertas dinámicas o redes de sociabilidad juvenil al interior de la Escuela que se muestran como segmentadas en relación a otras que tienen lugar en el «barrio» o en el «club», entre otras. En este sentido, el caso del Instituto nos permitía vislumbrar cómo el barrio

ofrece a los jóvenes experiencias compartidas. Pues en la Escuela ese no es un rasgo relevante. Si puntualizo en esta cuestión aquí, es para delimitar los términos en que la Escuela empieza a mostrar escenarios en los cuales se imponen dinámicas y procesos que no llegan a cristalizar en experiencias de integración y cohesión sustantivas. O a la inversa, cómo la falta de tiempos y espacios de ocio y entretenimiento –entendidas como tales–, vinculadas a prácticas que tienen lugar puertas *afuera*, son de algún modo compensados con cierta habilidad y disposición a convertir aquellos otros tiempos y espacios escolares en una oportunidad para «jugar» *adentro* de la escuela.

Al llegar a este punto considero importante identificar una serie de factores que confluyen en el caso de la Escuela Guillermo Bustos, y que nos permiten delimitar de algún modo las principales coordenadas en relación a las cuales los estudiantes transitan sus experiencias escolares. Con esto me refiero a la configuración de un escenario que puede ser interpretado y caracterizado a partir de una precaria integración, ligada a formas parciales de construcción de lazos. Así, los elementos que se desprenden del análisis de sentidos que están en juego alrededor de la elección, asistencia y permanencia dentro de la Escuela resultan en: (a) la tensión permanente entre el *adentro* y el *afuera*; (b) la constitución de formas heterogéneas de inscripción en las trayectorias familiares, caracterizadas por experiencias de *ruptura* e *intermitencia*, además de *continuidad*; (c) la proyección en busca de mejores oportunidades educativas asociadas a un *desajuste de expectativas*; (d) formas y redes de sociabilidad segmentadas y acotadas según la dinámica propiamente escolar. De este modo, y en función de una dinámica que puede ser interpretada y analizada como parte de fuerzas centrífugas (a), endógenas (b) y selectivamente centrípetas (c y d), los estudiantes dan cuenta de valoraciones positivas y negativas, al mismo tiempo, reforzando lógicas contradictorias. Resulta sin dudas necesario profundizar estas cuestiones de modo que resulte posible, no solo poner a prueba estas observaciones iniciales, sino fundamentalmente comprender estas lógicas más allá de una operación de identificación por contrastes. Debemos avanzar hacia la descripción de características que resulten intrínsecas a los procesos involucrados.

La disposición de los cuerpos y la representación simbólica del grupo en el aula

Tal como sugerimos en el apartado anterior, el caso de la Escuela es un claro ejemplo de los cambios que se han observado en las últimas décadas respecto de los modos en que los estudiantes disponen del espacio áulico. En ocasiones suele pensarse que la disposición de las mesas, sillas y cuerpos en una especie de comunión de filas y columnas a modo de un tablero de damas, con la mirada atenta de los estudiantes hacia el pizarrón, ha quedado muy atrás en el tiempo. Sin embargo, esto es una cuestión que varía en cada escuela y cuyas adaptaciones y reconfiguraciones no son fácilmente captables, incluso cuando uno analiza curso por curso dentro de una misma institución.

Si fuera por la disposición de los bancos tal como se encuentran muy temprano en la mañana, al entrar al aula de 6° año durante el horario de clase, normalmente uno debiera encontrarse con las espaldas de los alumnos sentados de frente a la pizarra blanca. Sin embargo, eso va variando durante el día en función de la dinámica de trabajo que propone cada profesor, y sobre todo dependiendo de la voluntad de los propios alumnos. Dónde sentarse y con quién es una decisión que los estudiantes de 6° Economía de la Escuela toman día a día con un amplio margen de libertad (ver Ilustración 13). Aunque ese margen, cabe aclarar, se ciñe a ciertos límites en función de los grupos de referencia. La disposición de los alumnos podrá variar al interior de cada columna de asientos, cambiando de fila y de compañero, pero solo a un puñado de ellos se los verá migrar más allá de la propia columna, debido a algún trabajo que deban realizar en grupos o a los fines de estar mejor ubicados para copiar lo escrito por el profesor en la pizarra. Si bien la circulación dentro del aula no es algo extraño —no se los verá pedir permiso al profesor, por ejemplo—, la mayor parte del tiempo que dura la clase de Ciudadanía los alumnos se mantienen sentados en sus bancos realizando distintas actividades, ya sea por directiva del docente o por propia iniciativa.

Algunas espaldas visten los «buzos» con los colores y los distintivos de la «Promo 2016», que combina los colores fucsia, blanco y celeste. Esto es algo que me llamó la atención, ya que habitualmente aquel «buzo» es un rasgo de identificación muy marcado entre los estudiantes del último año del secundario. Sin embargo, muchos de ellos llevan ropas particulares. La directiva institucional respecto de la vestimenta

apunta la obligación de vestir jeans y una remera blanca, según reza el aviso pegado en las libretas de cada alumno. Pese a la irregularidad que uno pueda notar a primera vista respecto de los modos de vestir de los alumnos, no deja de llamarle la atención a ellos mismos el hecho de que algún compañero asista a clases con ropas deportivas o «para salir», en lugar de la vestimenta considerada apropiada desde la perspectiva institucional. Aros, piercings, cortes, peinados y colores de cabellos, no están regulados de modo formal, lo que da lugar a una gran heterogeneidad de estilos según distintos grupos de identificación y referencia. Esto se vuelve aún más evidente en el patio durante los recreos, momento en el cual se reúnen y exhiben sus diferencias los distintos grupos.

Durante el dictado de la «clase de Ciudadanía», no resulta nada sencillo identificar esos grupos de referencia a partir de los lugares que los estudiantes ocupan dentro del aula. Es que los lugares que ocupan los alumnos varían cada clase, haciendo de la ocupación del espacio áulico algo fluido y en línea con la lógica centrífuga a la que me referí anteriormente. No obstante ello, al observar los modos en que interactúan (y no interactúan) los propios estudiantes pueden notarse ciertas dinámicas más o menos estables. Si tomamos como estructura básica la disposición de los alumnos en parejas lado a lado, formando tres columnas simétricas que miran hacia el pizarrón, podremos apreciar algunos desplazamientos propuestos por los propios alumnos en función de las actividades que desarrollan dentro del aula. Normalmente, se puede observar a un grupo que se desentiende de esta estructura formal, reuniéndose en filas de tres o cuatro mesas muy cerca de la puerta, hacia el fondo de la tercera columna (ver Ilustración 12). Allí los varones del curso se reúnen normalmente a jugar a las cartas, a excepción de dos alumnas, que de vez en cuando –o parte de la hora de clase– se sientan allí para conversar o jugar con ellos. Al frente, muy cerca de la pizarra –sobre las columnas 1 y 2– se ubica el grupo de alumnas que normalmente siguen más de cerca la clase. Se caracterizan por tomar notas y seguir al pie de la letra aquello que el profesor escribe en la pizarra. Sobre la segunda columna, hacia atrás, es habitual ver a un grupo de chicas conversando, pintándose las uñas, comiendo, completando alguna tarea de otra materia o escuchando música con sus auriculares. En la primera columna, finalmente, se reúne un grupo de cinco o seis chicas que se incorporaron al curso cuando se

fusionaron las dos secciones el año pasado. Normalmente se las observa conversar, hacer alguna tarea o escuchar música.

Ilustración 12. Representación gráfica de los grupos dentro del aula.

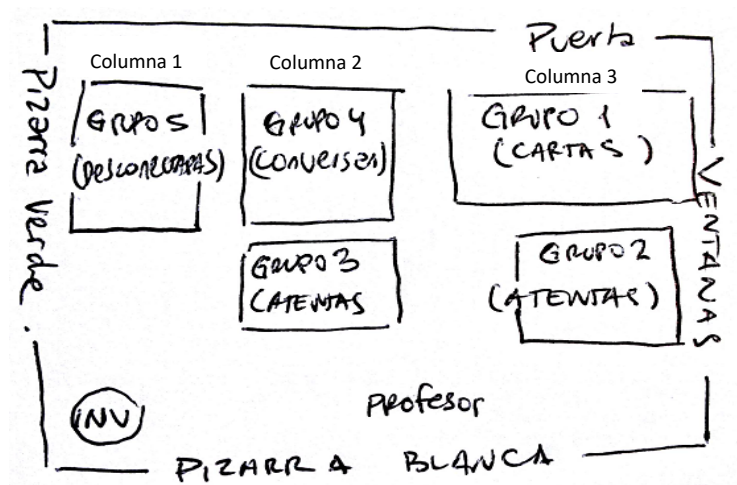
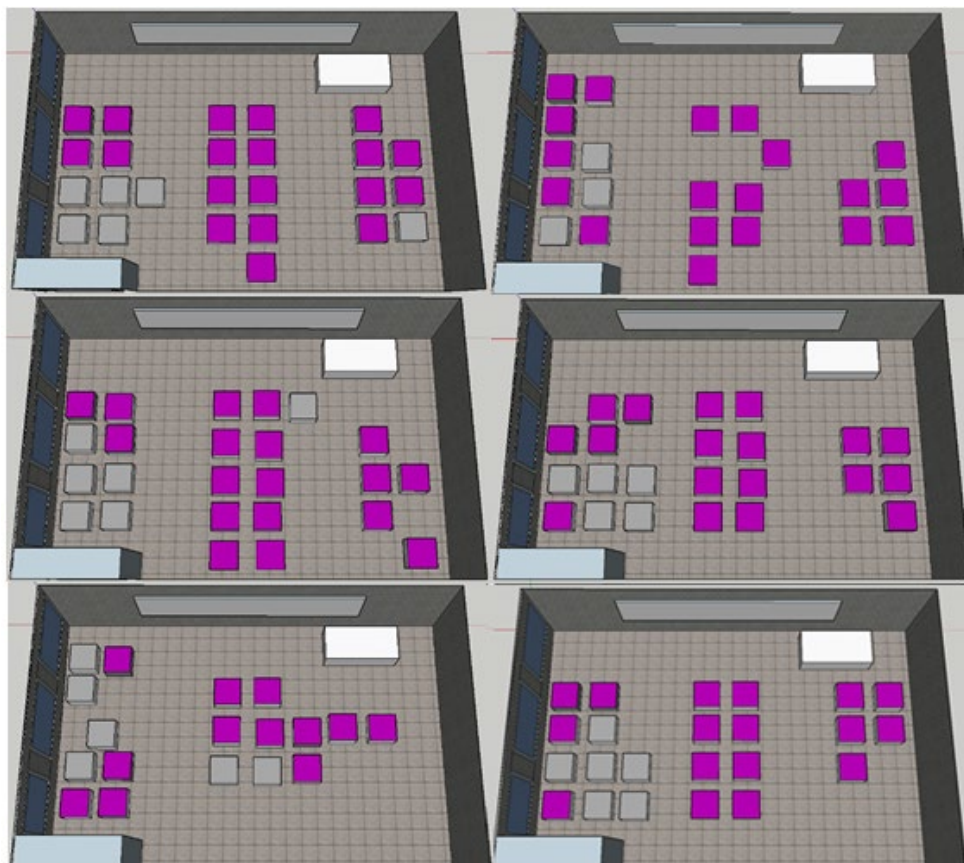


Ilustración 13. La Escuela: 6° año (seis clases diferentes, de mayo a julio).



Como ya dijimos, no basta con atender solamente al modo en que los estudiantes disponen del espacio dentro del aula, leído en clave de qué lugar ocupan durante la clase. No hay una rutina preestablecida ni un lugar específico en el que se siente cada alumno. No hay “dueños” de las mesas, como ocurre en los demás casos analizados. No obstante ello, esto no impide que los estudiantes construyan grupos de referencia que resultan a la vez fácilmente identificables en clave espacial, siempre que atendamos a la dimensión simbólica. De este modo, cabe encontrarse con el hecho de que una matriz sumamente maleable al nivel de la vinculación entre los cuerpos y el espacio, sea pasible de ser representada simbólicamente por los propios actores de un modo mucho más estructurado. En ese sentido, desde las representaciones de los propios alumnos y alumnas, no hay mayores problemas para identificar esos grupos dentro del aula. Esas representaciones dan cuenta de una historia viva, poniendo en consideración una mirada procesual de los vínculos y las interacciones. Esa es una historia de identificaciones y diferenciaciones.

Según pude registrar durante mis observaciones, las lógicas y dinámicas de tipo endogrupales y exogrupales tienden a romper con la estructura rígida que *a priori* propone la disposición inicial de las mesas y sillas (ver Ilustración 14). De este modo, pese a los flujos constantes, los estudiantes encuentran sumamente sencillo expresar estas lógicas mediante representaciones gráficas. Ya sea en términos más bien abstractos (Imagen 1), apelando a lo emotivo (Imagen 2) o en función de las prácticas que cada uno desarrolla dentro del aula (Imagen 4) –jugar a las cartas, comer, pintarse las uñas, escuchar música, dormir o conversar– los estudiantes producen y reproducen permanentemente fronteras simbólicas muy claras al interior del curso. Como efecto de estas prácticas de identificación y diferenciación, se manifiestan incluso otros recursos expresivos como invisibilización del otro, apareciendo esto de modo más o menos explícito (ver Ilustración 15, Imágenes 1 y 2 respectivamente).

Ilustración 14. Cómo ven los estudiantes su propio curso. 6° año de la Escuela
(elaborados por los propios alumnos)

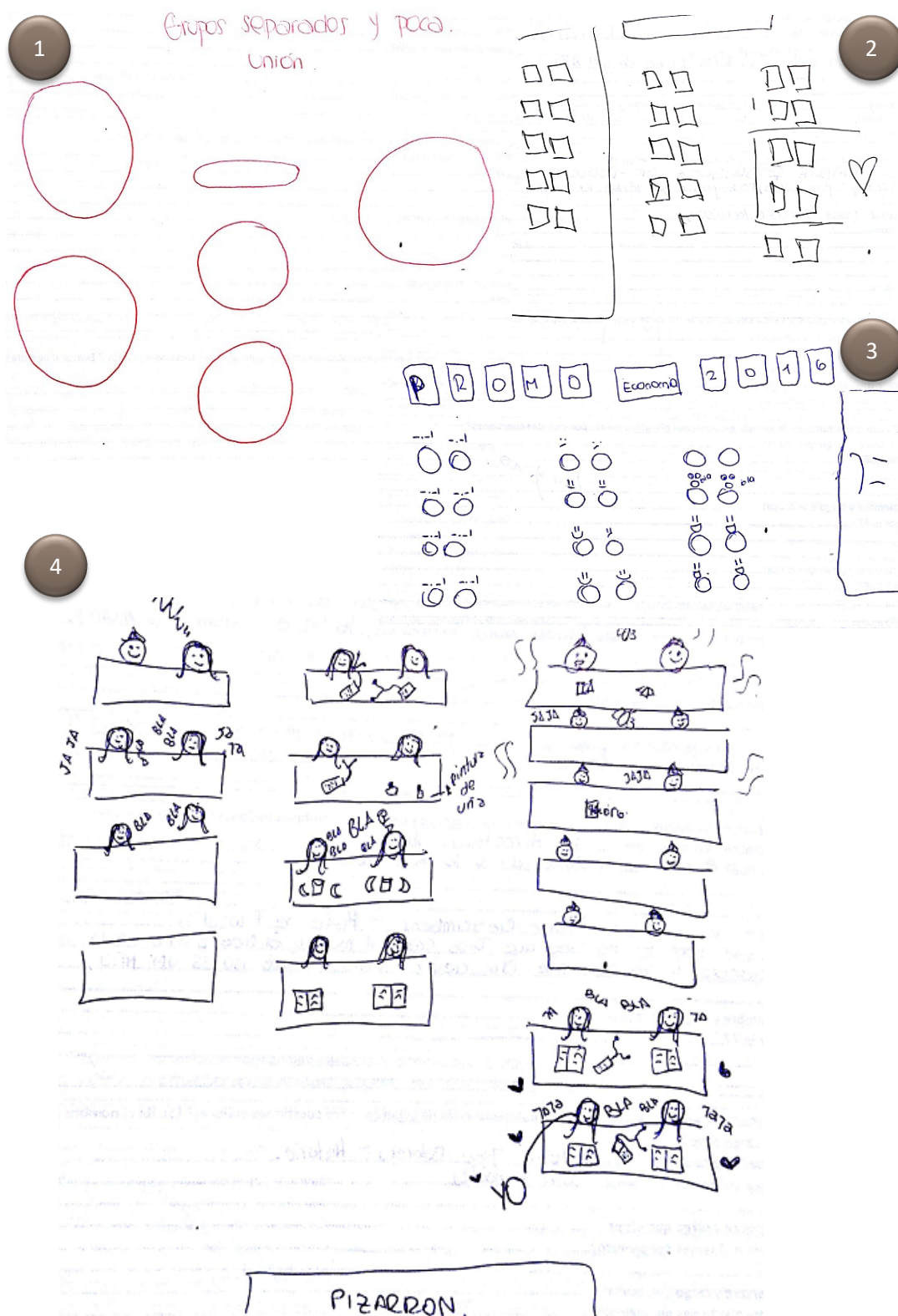
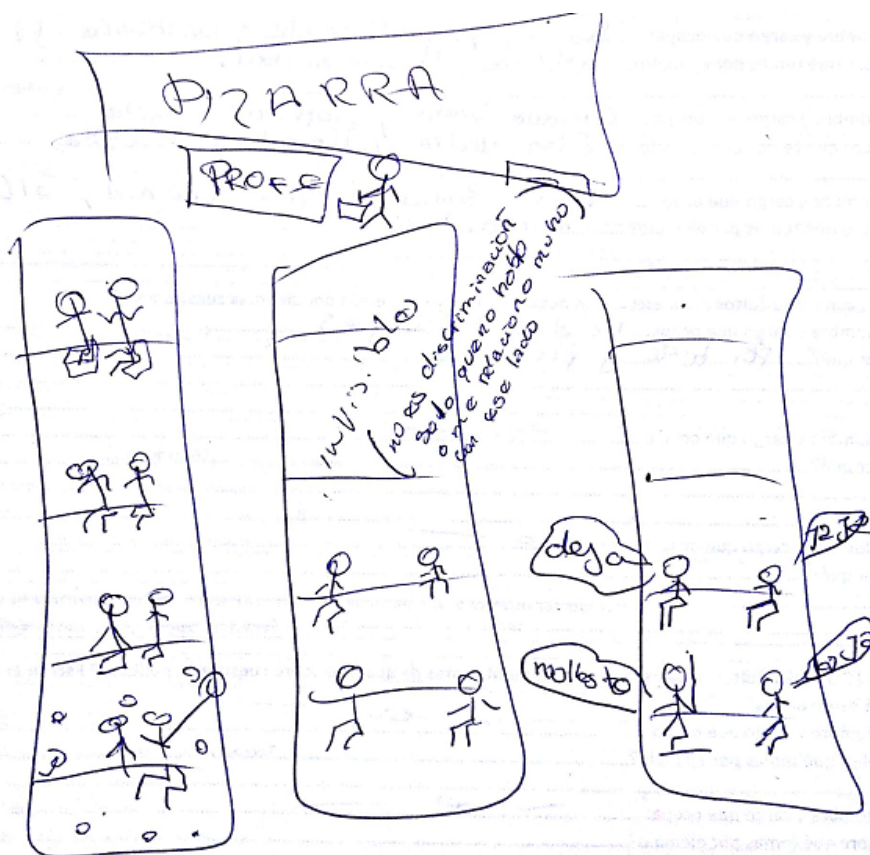
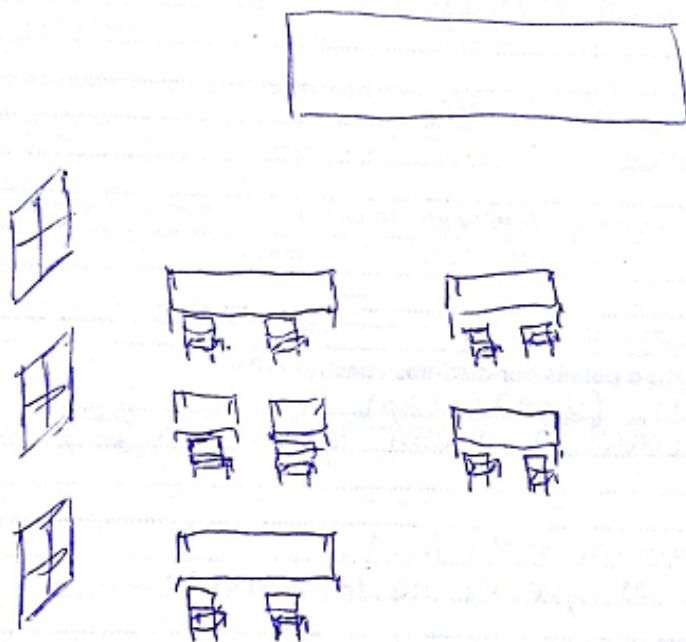


Ilustración 15. Cómo ven los estudiantes su propio curso. 6° año de la Escuela (elaborados por los propios alumnos)

1



2



La clase de Ciudadanía

Sin dudas puede partirse de la hipótesis de que las prácticas y dinámicas de interacción durante el desarrollo de la clase de Ciudadanía están sujetas a contingencias imprevistas. Son tiempos en que gran parte de los supuestos que acompañan la mirada del investigador buscan (y logran) captar aquellas manifestaciones que son producto de la acción, en la versión más abierta e indeterminada que estamos dispuestos a reconocer. A partir de allí, toda estructuración posible debe ser reconstruida en los planos de la multidimensionalidad, la heterogeneidad y los entrecruzamientos, tensiones y contradicciones que hacen del mundo social un todo complejo y dinámico. En ese sentido, es probable que el extrañamiento que pueda lograrse al nivel de la aproximación, recrudezca en la medida en que la presencia en el campo se torna prolongada. En otras palabras, la sorpresa que puede generar aquello que estudiantes y docentes hacen durante la clase de Ciudadanía, en ocasiones se resiste a desaparecer. Y a veces incluso, acelera su paso con el correr de las observaciones y registros. Pues la habilidad del etnógrafo también radica en lograr identificar ciertas regularidades y recurrencias, hacerlas visibles, como un modo de tramitar esa sorpresa.

Tomar a la «clase de Ciudadanía» como unidad de tiempo-espacio, pero fundamentalmente como escenario o tablero, donde los actores se presentan, representan y disputan un juego de diferencias es algo que en el caso de la Escuela se vuelve especialmente útil. Aun cuando la sorpresa es la regla. A lo largo de mis observaciones pude ir identificando una serie de lógicas y dinámicas, que si bien parecen dar cuenta de una completa ausencia de integración, con el paso del tiempo demuestran al observador atento un grado de coordinación de las prácticas que requiere tomar algunos recaudos y realizar algunos ajustes en la mirada. No encuentro mejor imagen para representar esta mirada de sorpresa inicial, que aquella de un grupo de personas que viajan en un colectivo sin estar seguros del destino, aunque esto no impide que reconozcan algunas de las paradas a lo largo de su camino. Mientras tanto, algunos de los pasajeros miran por la ventana mientras conversan, otros escuchan música con su celular, los del fondo juegan a las cartas y los del frente conversan con el chofer. Pues, en mi caso, no parecía tener otra alternativa que esperar a que el colectivo llegara a su destino para poder bajar.

El umbral de la clase

Algunos minutos antes del mediodía, en medio de aquel inmenso patio central de baldosas podrán verse toda clase de desplazamientos. Al tratarse de una escuela “grande” hay docentes y estudiantes por todas partes. En los balcones, en los bancos, en las aulas, en la biblioteca, en el kiosco, en la fotocopidora, en la Dirección, en las oficinas de los preceptores y en la sala de profesores. En medio de esos cuerpos y grupalidades que buscan hacerse de un lugar propio en la inmensidad de aquel colosal «palacio», hay un hombre de cincuentipico de años que, además de canas, viste jean y una camisa celeste, con los últimos dos o tres botones desprendidos en las proximidades de su cuello de donde cuelgan lentes recetados. Sus zapatos lustrados y su barba completamente afeitada, completan el aspecto de aquel que, desde un rincón de la escuela, hace del recreo un sinónimo de cigarrillo. López, como lo llaman sus estudiantes, es abogado pero hace muchos años se dedica a la docencia. Ha logrado concentrar sus horas en la Escuela por lo que goza de una situación laboral sumamente favorable en comparación con la mayoría de sus colegas.

Algunos segundos después de que suene el timbre, López comienza su andar en dirección al próximo curso donde tendrá clases, ubicado en el entrepiso. Al llegar al aula de 6º Economía pueden ocurrir muchas cosas. Desde que no haya nadie en el aula, y que empiecen a llegar a cuentagotas, hasta que estén todos allí esperándolo. La preceptora tiene mucho que ver con eso. Algunas clases López toma lista, pero no es una práctica que se prolongue en el año, por lo que parece más que nada un modo de conocerlos y asociar sus nombres a sus rostros. Incluso es posible que tome lista en algún tramo en medio de la clase, si encuentra sospechosa la ausencia de algunos estudiantes. Entre las cosas que pueden ocurrir durante esa fase primigenia de la «clase de Ciudadanía», cabe destacar aquellas consultas por parte de algún que otro estudiante acerca de los procedimientos a seguir para participar en la elección del Centro de Estudiantes. Cabe destacar que López tiene a cargo, junto al profesor de Historia, la coordinación de esa actividad. Fuera del plazo de las elecciones, sin embargo, los intercambios y discusiones previas al inicio de la clase son escasas, reduciéndose considerablemente el tiempo que ocupa aquel umbral. No he podido registrar mayores inconvenientes ni obstáculos que se interpongan o den espesor a aquella fase. López a veces siquiera se esfuerza por pedir el silencio

de los estudiantes o algún tipo de orden específico dentro del aula. Tan solo se dirige a su escritorio y, sin tomar asiento, extrae de su maletín uno de sus libros. Podríamos decir que el umbral de la clase se confunde en este caso con el de la puerta, pero el hecho de que las conductas de la mayoría de los estudiantes no se vean modificadas en esa fase opone un obstáculo a la definición de «clase» que hasta aquí hemos venido construyendo. Durante mis observaciones he llegado incluso a preguntarme si la clase comienza efectivamente en algún momento. Sin embargo, los *soportes* a los que recurre López disipan cualquier tipo de duda en ese sentido. Con esto me refiero a esos libros que el profesor saca de su maletín. Es que si uno mira bien, a través de ellos ofrecerá un cauce posible a aquel curso que hasta entonces parecía inabarcable.

El soporte como resguardo

Aquella vía de aproximación a la que hemos recurrido anteriormente, y que nos permite identificar las dinámicas e interacciones específicas que se producen de modo recurrente en el marco de la clase de ciudadanía, resulta de los *soportes* en los que el profesor se apoya para provocar la transición hacia el *inicio* del proceso de enseñanza/aprendizaje propiamente dicho o *fase de trabajo*. En el caso de las clases de López, aquellos libros –en algunos casos voluminosos– representan el *soporte* más recurrente, sino el único. Si bien esto puede abrir más de una posibilidad respecto al curso de la clase propiamente dicha, no hay duda de que ese soporte ocupa un lugar significativo. Según el propio López, debido a que la materia “es nueva”, aún no cuenta con un manual o material específico, por lo que debió recurrir a sus propias fuentes. Así, entre libros de Historia, manuales de otras materias, *códigos* y la propia Constitución Nacional, ha construido su propia mirada y materia prima de la asignatura.

En función de la definición de soporte que aquí hemos esbozado, cabe suponer que en ese lapso de tiempo, entre que López saca los libros de su maletín y el momento en que encuentra aquella página que ha seleccionado para comenzar o retomar la clase, se vea acompañado por ciertas disposiciones o movimientos por parte de sus estudiantes. Sin embargo, esto no logra provocar o convocar más que a un pequeño grupo de estudiantes, que incluso responden a veces varios minutos después. La

mayoría de ellos apenas se ve interpelado por el profesor, lo que hace del aula una feria o mercado en el que se negocian toda clase de productos, antes que un teatro en el que se acaba de levantar el telón. Si hay un escenario y un lugar a donde se enfocan los reflectores, eso sin dudas pasa desapercibido para gran parte del curso. El soporte en este sentido, además de provocar parcialmente la transición hacia una *fase de trabajo*, aparece fundamentalmente como depósito y resguardo de la clase en sí misma. Es la funda de un celular sin “datos” ni conexión a internet. Una mirada atenta, que se desentienda del ropaje de los juicios y prejuicios, permitirá identificar allí un elemento fundamental que sostiene y asegura la configuración de una experiencia escolar y educativa.

Pese a todo, esos libros, siguen siendo el único elemento distintivo que se eleva sobre la superficie de lo cotidiano, demostrando cierta textura en medio la trama de relaciones que la clase de Ciudadanía supone. Pues si no marca el inicio del concierto –que implica hacer silencio y ocupar el asiento que a cada uno le corresponde– al menos anuncia la apertura de la feria –con lo cual cada quien irá en busca de aquello que desea–.

Copiar: entre la pizarra, la carpeta y más allá

La interpretación que López hace respecto de su rol frente al grupo de alumnos de 6° año durante la clase de Ciudadanía tiene que ver, fundamentalmente, con la cultura escrita. Gran parte de la clase transcurre en torno a la costumbre del docente de dictar oralmente páginas completas de sus libros o escribir en la pizarra una serie de conceptos y afirmaciones que dependen enteramente de una memoria prodigiosa, cultivada y ejercitada en la rutina y la repetición constante. Quienes normalmente ofician de atentos receptores, un grupo de tres a diez alumnos –mayoritariamente mujeres–, *copian* en sus carpetas en lo que parece una prueba física de resistencia. En una ocasión una alumna me preguntó si estaba cansado de tomar notas, a lo que agregé inmediatamente que ella estaba agotada, debido a que había estado escribiendo toda la mañana. A modo de ilustrar su estado hizo entonces el ademán de flexionar el brazo tensionando el bíceps y proyectando lo musculosa que se pondría con el ejercicio de la escritura. Esto que a primera vista puede parecer tan solo una humorada, podría sugerir que se «aprende con el

cuerpo». Lo cual obligaría a profundizar acerca de la dimensión carnal de la experiencia escolar de los alumnos, en el marco de las conductas permitidas, alentadas y reguladas según aquello que dispone el docente a cargo de la clase. En el sentido de lo que Wacquant llama la administración del capital corporal (2006, pág. 119). Sin embargo, hay una serie de indicios que es preciso rastrear antes de tejer algún tipo de conclusión.

Cuando el profe López dicta oralmente, se asegura de que estén siguiéndolo al menos tres o cuatro alumnos, que por lo general son alumnas. Si alguno o alguna se pierde o distrae, él hará un par de advertencias en general, o apurará por el nombre a alguna de sus preferidas: “dale Agostina, dale que sigo...”. A los demás, en cambio, muy rara vez les dirigirá la palabra. Quizás alguna expresión del tipo: “más despacio los que no hacen nada”. Por otra parte, si opta por la pizarra, al dar la espalda a los alumnos no tiene control de quién sigue su ritmo y quién no. En cualquier de los dos casos –dictar o copiar–, la cuestión del control de lo que hacen o dejan de hacer los estudiantes pasa a un segundo plano. Bastó que advirtiera alguna vez con aquella *máxima habilitante* “mientras no molesten, pueden hacer lo que quieran” –de la cual se desprende un sinnúmero de variantes– para que una gran variedad de prácticas pasaran a estar permitidas dentro del aula y durante la clase (jugar a las cartas o con el celular, escuchar música, etc.). Incluso como un modo de tenerlos controlados, según sostiene Hernán:

Hernán: No me parece malo, porque entiendo el punto de vista del profesor. El que no quiera hacer, no va a hacer. Y si lo obligás a hacer, va a estar molestando. Entonces, que nos quedemos ahí calmados, sin molestar al resto. Si estamos jugando a las cartas callados, no me molesta la verdad. Me parece algo que está bien para mantener al curso controlado.

AH: ¿Pero eso lo hacen con todas las materias o no?

Hernán: No. Porque el profesor López es el único que nos deja. Es el único que tiene esa postura.

AH: ¿Y en algún momento al principio los retaba, les decía algo o nunca...?

Hernán: No, nunca nos dijo nada. Nos dijo, “Si quieren jugar, jueguen. Ya verán cómo aprueban”.

López procura utilizar la pizarra de punta a punta, tanto en sentido horizontal como vertical, por lo que los espacios son aprovechados al máximo. Incluso tiene la

costumbre de abreviar algunas palabras, lo que maximiza aún más la utilización de un espacio sumamente reducido para transmitir todo aquello que su memoria conserva. Estas abreviaturas, junto a algunas palabras que resultan en cierto sentido opacas a los alumnos que le siguen la pisada (como mecenas, Maquiavelo, estupro, puerperio, entre otras), les obligan a disparar las primeras preguntas. Algunas de estas interrogantes dan lugar a una *aclaración* por parte del profesor, lo que rara vez puede devenir en algún tipo de *discusión*. Si bien aquel intercambio normalmente tiene la forma de una *explicación*, a partir de la cual López busca profundizar o ejemplificar aquellas cuestiones que parecen haber llamado la atención de sus estudiantes, estos últimos demuestran cierta resistencia a reconocer el modo en que López lleva adelante la clase. Según se desprende de las consideraciones que hacen los estudiantes respecto a esta suerte de triángulo de prácticas e intercambios que se supone deberían confluir en *aprendizajes*, eso no parece ocurrir. Para ilustrar de algún modo esta lógica de la *aclaración-no explicación-discusión*, que resulta de la experiencia y el hábito de *copiar*, pueden resultar útiles algunos pasajes de la clase de Ciudadanía.

En una ocasión, mientras López copiaba algunos artículos del Código Penal referidos a delitos penales de índole sexual (como parte de lo que tituló “Análisis de los derechos de 4ª generación”) pude registrar la variedad de intercambios que se producen mientras *copian*.

López: Yo no quería aprender nada nuevo y el año pasado me cambiaron el código, entonces las cosas que ponía con un nombre ahora las tengo que poner con otro.

[El profesor escribe en la pizarra: “La última reforma fue en 1999, la novedad más importante fue que la mujer también podía ser sujeto activo de la violación, antes (1921-1999) solo violaba el hombre porque tenía un miembro que podía penetrar natura o contranatura. Acá también se cambió ya que el sexo oral antes era abuso deshonesto (3 a 10 años) y ahora es violación (6 a 50 años).”]

En medio de esta lucha que López llevaba adelante con su Código Penal y las “reformas”, Melisa elevó su voz por encima del silencio en que estaba sumido el curso para consultarle por el significado de aquello que llamaba “abuso deshonesto”. Entonces López respondió:

López: Es como en el colectivo cuando alguien toca o apoya.

[Las alumnas entonces explotaron en comentarios, sacando finalmente al grupo del silencio que reinaba hasta entonces en el aula. Agostina se puso de pie y mientras reía imitó a un hombre apoyándose sobre una mujer, utilizando a una compañera como su virtual víctima]

López: Puede pasar, pero algunos parecen perros.

Meli: Profe, ¿usted es abogado?

López: Sí.

Meli: ¿Solo estudió eso?

López: Estudié el profesorado en Ciencias Jurídicas, para poder dar clases. Y cuando me jubile voy a estudiar Veterinaria.

Algunos minutos después una alumna le consultó al profesor –quien seguía escribiendo en la pizarra– qué significaba la palabra “estupro”, en el mismo momento en que la copiaba en su carpeta. López se vio entonces obligado a detenerse nuevamente y regresar su mirada hacia el curso:

López: Es una violación atenuada, porque el menor consintió. Te digo una frase: el que se acuesta con chicos amanece...

Agos: ... meado.

López: Mojado, meado, cagado.

[...]

María: Después de los 18 años no pasa nada.

López: Para que después de los 18 haya violación tiene que haber alguna de estas dos cosas.

[Señala en la pizarra las expresiones “privado de razón” y “por fuerza o intimidación”].

Como podemos apreciar, en ciertos pasajes de la clase, la tensión o apego que López parece demostrar respecto a la pizarra suele verse suspendida por un momento –viéndose obligado a voltear la mirada hacia los estudiantes–, aunque ni bien puede regresa a la materialidad del discurso que allí se expresa, retomando el contacto con la pizarra a través de su marcador. Al igual que cuando Agos, un segundo después, le pidió que profundizara sobre cómo se establece una edad para fijar, por ejemplo, que se trata de un “abuso deshonesto”. Entonces López retomará esa pregunta para referirse a la “objetividad del Código penal” –que sostenía entre sus manos–, en lo que respecta a establecer límites. Con ello se completa esa circularidad que supone y pone al soporte al principio y al final de la lógica circular que se despliega durante la clase de ciudadanía.

Finalmente, entre los intercambios de palabras que se producen en torno a la dinámica del *copiar* –compartida por el docente y algunos estudiantes–, cabe agregar además el lugar que ocupan las *correcciones* ortográficas o gramaticales, las cuales corren por cuenta de los alumnos. En el marco de esta misma escena una alumna gritó desde el fondo del aula:

Vale: Profesor, violaba va con B larga.

López: Gracias, algo bueno que hiciste en la vida.

[La alumna entonces sonríe, aunque se muestra de algún modo ofendida por sus palabras]

Agos: Profesor, respete a la mujer.

[El profesor, dando la espalda a los alumnos, corrige en la pizarra aquella palabra que ocasionó el intercambio].

López: Perdón.

[Sigue copiando]

Agos: Profe, por favor, sigamos en el otro módulo.

En aquel tramo de la clase pueden notarse algunas de las tensiones que aquella dinámica comienza a arrastrar y que hasta aquí pueden parecer prácticamente imperceptibles. Es que no llegan a dar pie a un conflicto abierto. López, por su parte, suele llevar con tranquilidad aquellas *correcciones* que les arrojan los estudiantes de vez en cuando. En cuanto al trato a veces despectivo que reciben algunas estudiantes, por ahora solo diremos que resultan en una pista a seguir, ya que desborda el marco de sentidos que aparecen involucrados en la clase como momento en que los estudiantes *copian*. En cuanto a una tercera tensión, visible a través del agotamiento que exhiben las estudiantes que asumen la prueba física de seguir a López, los efectos se muestran aún más sutiles.

En esas clases de Ciudadanía en las que López se muestra especialmente empeñado en avanzar con el programa, es posible notar cómo al acercarse al final de la pizarra los rostros se muestran expectantes de que todo está por terminar. La ilusión de que el final ha llegado se desmorona en el mismo momento en que el «profe» toma el borrador y lo arrastra por sobre las primeras dos o tres líneas que recorren el límite superior de la pizarra. Es que busca hacer lugar para seguir escribiendo. Sumidos en su desilusión, algunos cuerpos se relajan y se oirá decir por lo bajo en un tono desesperado: “sigue copiando”. Quien se ha atrasado o ha

empezado tarde a copiar, y por lo tanto no ha llegado a transcribir en su carpeta esas dos o tres líneas recién borradas por el profesor, suele trasladarse de banco para sentarse junto a alguien que sí las haya copiado de modo que pueda completar el texto. Mientras tanto, López continúa con el desarrollo de sus argumentos encima de las líneas borradas en un ciclo que encuentra su fin muy cerca del instante en que suena el timbre anunciando el recreo.

Si el profesor demuestra terminar de *copiar* antes de que el timbre suene, el grupo de alumnos del fondo –siempre apostado lo más cerca de la puerta que sea posible– buscará robar algunos minutos de la clase. En ocasiones suelen engañar al profesor respecto de que el timbre ha sonado, esperando que él les permita retirarse antes de tiempo. Si el llamado de la abstinencia se impone, López saldrá a fumar un cigarrillo. Caso contrario, se quedará en el aula copiando en la pizarra algunas líneas más.

La importancia del *copiar* durante el desarrollo de la clase de Ciudadanía nos conduce a explorar distintas líneas de interpretación acerca de esta práctica, la cual se lleva gran parte del tiempo y las energías que López y sus estudiantes invierten durante esas horas que comparten. Por un lado, aparece la apuesta del docente a generar las condiciones que hagan posible lo que él mismo llama la «internalización», facilitada por medio de la «memorización» de los contenidos seleccionados. Esto resulta en un concierto algo desafinado cuando se presta atención a los modos en que el docente y los estudiantes interpretan o dan sentido a esas prácticas.

En una de sus clases, me encontré con la sorpresa de que casi la totalidad del curso seguía en silencio, y al pie de la letra, cada línea que López trasladaba a la pizarra. Finalmente, en un gesto de complicidad, Agostina me confesó que estaban intentando “hacer buena letra”, ya que no habían realizado un “trabajo práctico” que debían entregar aquel día. El hecho de que aquella estudiante se viera empujada a darme algún tipo de explicación por lo que estaba sucediendo allí, me permitió advertir por primera vez el carácter práctico y estratégico que adquiere el *copiar* –incluso a nivel consciente– para los propios estudiantes. Esto puede ser caracterizado como la habilidad desarrollada por ellos para regular la tensión de la

cuerda que los une virtualmente a López¹¹⁹. La necesidad de “aflojar” esa cuerda bajo determinadas circunstancias, implica la habilidad de llevarla a su grado máximo de tensión y saber cuándo es necesario relajar para evitar que se corte. Si a un lado de la soga, López tira en dirección a la pizarra, entonces cabe preguntarse hacia qué otra dirección tiran los estudiantes. ¿Qué hay más allá? En términos análogos me referí anteriormente a esta lógica como parte de una fuerza centrífuga en lo que respecta a *asistir* y *permanecer*. Pues aquí esto equivaldría a pensar en el carácter particularmente endógeno de esa misma fuerza. En otras palabras, qué de aquello que ocurre *en la clase* invita a los estudiantes a salir de ella.

¹¹⁹ Reforzando este mismo sentido, pero en un escenario opuesto, esa misma estudiante me había hecho ver en una de las primeras clases en las que participé, el rechazo masivo, aunque velado, por parte de los estudiantes ante la exigencia de López para que *copiaran*. Aquella mañana, mientras el profesor les dictaba, la estudiante me miró y en voz baja me dijo: “Anote que no está copiando nadie”.

Ilustración 16. Trabajo Práctico de la asignatura Ciudadanía y Política (fuente: carpeta de una de las estudiantes)

ESTADO.

J. 1. ver fotocopia de Estado y sacar de ahí sus elementos .

2. comprender las diferencias de un Estado, Nación y su importancia .

3. Analizar como influye en la idiosincrasia del país tener un sentimiento Nacional.

4. Leer el Art. 35 de la CN y ver las distintas nominaciones que adopta nuestro país.

E) ← 5. Analizar el Art 1 de la CN y comprender sus elementos :

- Republicano .
- Representativo .
- Federal .

6. Buscar porque en nuestra historia institucional , llevo tantas guerras civiles a adoptar el sistema federal que adoptamos .

7. comprender los conceptos unitario - federal y confederación .

8. Internalizar porque apesar de que exista el Estado desde la antigüedad

2. El Estado se define como una humanidad de seres humanos que se expresa , en un proceso politico con la finalidad de organizar el bien común , sobre la base de una organización jurídica dentro de la sociedad .

Esta organización incluye como elementos:

La población , el territorio y la organización jurídica politica del poder y gobierno .

POBLACIÓN.

ES un elemento importante en la conformación del Estado , quizá más que el mismo territorio . algunos tratadistas del derecho admiten la posibilidad de que pueda existir un Estado sin territorio . pero definitivamente nadie admite que pueda haber un Estado sin población .

funciones de la población .

- Integrar un Estado para que este se pueda formar .
- elemento humano principal o fundamental del Estado para que el mismo realice sus actividades .

Ilustración 187. Ejemplo de Trabajo Práctico. Fuente: La carpeta de Jeni.

TRABAJO PRÁCTICO N° 1

Actividades:

- ①. Deberán leer c/u de las leyes y realizar una síntesis de lo que propone quiere proteger la ley.
- ②. Buscadin artículos periodísticos de estudio u obras literarias, etc. que trate c/u de los temas.
- ③. Darán una opinión personal de c/u.

(A). Ley de E.S.I

(B). Ley de matrimonio igualitario.

(C). Ley de diversidad sexual.

(D). Nueva interpretación del Art. 86 de código penal y protocolo del aborto no punible.

(E). Ley de salud productiva y planificación sexual.

(F). Ley de trata de personas y opinión de AMMAR (ASOC. de mujeres trabajadoras de ARE)

(G). Ley de femicidio (ni una menos)

(H). Despenalización del consumo de drogas (la ley vista de estupefactivos).

(I). Ley de muerte digna.

(J). Pena de muerte (ver art. 19 y 75 inciso 22 de la CN + PSJCR).

Ilustración 198. Ejemplo de Trabajo Práctico. Fuente: La carpeta de Jeni.

RESPOSTAS:

(A) octubre de 2006

(1) Ley de ESI. Ley N° 26.150. Sancionada: 4 de octubre de 2006; Promulgada: 23 de octubre de 2006.

La educación sexual integral es un derecho humano, derecho del cual los niños, niñas y adolescentes son dueños. Por eso es que el Estado tiene derecho y deber de que sea obligatorio darlo en escuelas públicas, estatales y privadas por igual. Es derecho de niños, niñas y adolescentes porque deben recibir herramientas para tomar decisiones informadas y portarse con una formación integral para futuros proyectos de su vida.

(B) Ley de matrimonio igualitario. Ley N° 26.618. Sancionada: 15 julio 2010; Promulgada: 24 julio 2010.

El tratamiento del matrimonio entre personas del mismo sexo (LGTB), lesbianas, gays, transexuales y bisexuales. La importancia de esta ley es que todas las personas sean incluidas y que el Estado respete la diversidad, ya que la sexualidad no debería ser un límite para los derechos de una persona. En este caso no estoy de acuerdo para nada con esta ley.

(C) Ley de diversidad sexual. Con las leyes de matrimonio igualitario y identidad de género.

Protegen y difunden consagrando espacios inclusivos sobre eso, esta ley propone que quieran que la sociedad sea más plural, diversa e igualitaria.

"La igualdad comienza cuando reconocemos que todas las personas tienen el derecho de ser iguales".

Ahora bien, si de “aflojar la cuerda” se trata, lo que ocurrió inmediatamente después en aquella ocasión, muestra cómo esa habilidad se manifiesta como resultado de la regulación grupal. Me refiero al momento en que uno de los estudiantes se puso de pie e intentó tomar una fotografía de la pizarra, demostrando que si bien estaba haciendo su máximo esfuerzo por acoplarse a la decisión grupal de “hacer buena letra”, también había un límite. Esta escenificación resume de algún modo las racionalidades que están en juego hoy en las aulas, y que ponen en tensión los contornos de los dispositivos educativos, en la medida en que se manifiestan profundos contrastes cuando los estudiantes ponen en juego sus propios hábitos y costumbres. Las palabras de López al advertir que aquel estudiante estaba capturando en menos de un segundo esa pizarra que le había llevado tanto trabajo desarrollar, muestran el preciso momento en que la cuerda se rompe:

López: El celular no memoriza la información.

Frente a esto, Maira se vio empujada algunos minutos después a reparar el daño que había provocado su compañero, reconstruyendo aquel lazo:

Maira: Profe, ¿por qué sabe tanto?

López: [Sonríe] Todo lo que sé, lo sé por estudiar. Lo que pasa es que ustedes no estudian, y no les han enseñado nada... la fórmula es trabajo práctico y memorizar.

Hay por otra parte, una segunda línea posible de interpretación directamente vinculada a la anterior, según la cual el *copiar* –en tanto que dinámica regular y central en el marco de la clase de Ciudadanía– aparece dada por la necesidad que tiene el docente de asegurarse de que todo lo que hayan hecho los alumnos tenga algún nivel de producción personal y de cuenta de un esfuerzo equivalente al que él mismo demuestra diariamente sobre la pizarra. Esto, claro, no puede reducirse a la sencilla tarea de la exploración y búsqueda de información. López exige a sus alumnos que todos los trabajos prácticos sean presentados en formato manuscrito. En línea con lo que él entiende por «memorizar» y «comprender o internalizar», considera necesario que los alumnos hagan una tarea de lectura y selección de la información, para luego transcribirla a sus respectivas carpetas. Solo así puede asegurarse de que se cierre el círculo virtuoso de la escritura, la memorización y la internalización.

En una de las clases pude observar el momento en que Maira se acercaba al escritorio de López para entregarle el «trabajo práctico» que les había encargado algunas semanas atrás. Al ver que se trataba de hojas impresas en computadora López tiró nuevamente de la cuerda:

López: Nunca acepto ningún trabajo impreso. Copiar y pegar es muy fácil, si no es manuscrito no acepto nada.

Maira: Me leí todo el trabajo. [Exclama, al regresar a su escritorio sonriendo con cierta picardía]

Aquel intento por parte de Maira muestra que López sigue teniendo bajo su poder la capacidad de imponer las reglas, más allá de que los estudiantes ofrezcan –o busquen– alternativas e interpretaciones divergentes. Esta asimetría que da sentido a los movimientos y las tensiones que cada quien ejerce sobre la cuerda que los mantiene unidos, se mantiene hasta el último día de clases, cuando deban entregar sus «carpetas completas».

Si hasta aquí *copiar* implicaba una lógica habitual y central durante el desarrollo de la clase de Ciudadanía, era por su valor simbólico, además de una capacidad relativa de estructuración de las prácticas. Sin embargo, hay un momento del año en que la exigencia de *copiar* alcanza a todos y cada uno de los estudiantes, desnudando las tensiones que esta produce. Hacia finales del año lectivo, me encontré con que casi la totalidad del curso había reprobado la materia. López pidió entonces a aquellos alumnos que se presentaran a la instancia de «coloquio»¹²⁰ con sus carpetas completas. Esto significaba que debían exhibir todos los «trabajos prácticos» que el profesor les encargó a lo largo del año. Allí se ponía en juego la posibilidad de promocionar o no la materia, mostrando finalmente a qué se refería López cuando sostenía que «si quieren jugar jueguen, ya verán cómo aprueban» – también tributaria de la *máxima habilitante*–.

Al ingresar al aula aquella mañana de diciembre, me encontré con que la instancia de coloquio no difería demasiado de una clase de Ciudadanía de un día cualquiera. Aunque esta vez todos, sin excepción, estaban sentados en sus bancos y algunos de ellos incluso *copiando*. López iba llamándolos de a uno, con una lista en la mano.

¹²⁰ El «coloquio» representa la primera instancia de reválida que tienen aquellos alumnos que no han aprobado el ciclo lectivo con la nota promedio mínima exigida (6), aunque no inferior a 4, ya que en ese caso pasarían directamente a rendir el examen «regular» de febrero.

El estudiante que era nombrado se acercaba a su escritorio y mostraba su carpeta. López hacía entonces un primer control “a vuelo de pájaro”, asegurándose de que algunos trabajos y temas que él consideraba centrales no faltaran. El segundo control que aplicaba, implicaba asegurarse de que cada página tuviera el nombre y apellido de los respectivos alumnos. Así, mientras revisaba la carpeta de Nadia, se mostró muy enojado al ver que no había firmado con su nombre cada página. Luego de enviarla a que la completara allí mismo, exclamó: “Si no pueden venir y presentar la misma carpeta dos alumnos distintos”.

Al rato, cuando la instancia de coloquio finalizó, les pedí a algunos estudiantes sus carpetas para tomar unas fotografías. Con cierto tono de complicidad, dos de ellos me confesaron que no tenían problema en entregármelas pero que “todas eran iguales”, ya que las habían copiado de la única alumna que la había ido completando a lo largo del año. Incluso me ofrecieron que me las llevara y que no era necesario que se las devolviera. Claro que Jeni, la dueña de la carpeta “original” me pidió que la fotografiara allí mismo y que se la devolviera inmediatamente. Se mostró especialmente disgustada cuando les pedí, en tono de broma, salvar sus carpetas de que las usaran “para hacer un asado”. Según me dijo ella misma, guardaba celosamente todas las carpetas de la escuela.

Si bien no es el caso de Jeni, por supuesto, no es extraño encontrarse con carpetas en las que algunos trabajos han sido copiados dos veces. En aquellos días en que se aproxima el fin de año, la maratónica carrera por copiar su carpeta es una verdadera competencia contra el reloj, por lo que pueden producirse algunos descuidos. En cualquier caso, eso pasa desapercibido en los dos controles que López aplica. En este punto, sin dudas puede pensarse la práctica del *copiar* como inconducente o contraria a lo que pretende el profesor. Esto es, la «internalización» (como rezan algunas de las consignas de trabajo) y la «memorización» (como reclama a viva voz frente a sus alumnos). Es como si todo el esfuerzo y la estrategia pedagógica desplegada por el docente se cayera como un castillo de naipes al final del año. No obstante ello, la lección de no haber cumplido con la elaboración de los “trabajos prácticos” durante el año se paga con tiempo y esfuerzo. El mismo que Agostina invirtió a cuentagotas, semana a semana, y que habría de garantizarle el fortalecimiento de su brazo derecho.

No hacer nada, no aprender, ni saber nada

Una representación bastante extendida entre los alumnos gira en torno a la noción de que en la clase de Ciudadanía “no hacen nada”. Aunque resulta ciertamente incómoda, esta no deja de ser una posible clave interpretativa que nos permite indagar acerca de otras prácticas que tienen lugar mientras López y algunos estudiantes *copian*. Si bien esta noción resulta, al menos intuitivamente, algo difusa desde el punto de vista descriptivo, el peso que tiene en boca de los alumnos y hasta del propio docente –vale recordar, a través de su *máxima habilitante*–, nos insta a servirnos de ella mas no sea como punto de partida. La dinámica del *copiar*, como ya vimos, solo ocupa la mayor parte del tiempo a un número reducido de estudiantes, ampliándose al grupo completo en contadas ocasiones. Esto es, cuando urge el problema de las notas y promedios, y cuando es preciso “aflojar la cuerda” porque la tensión ha superado el “límite” de lo tolerable. Cabe preguntarse entonces, ¿qué hace el resto de los alumnos mientras tanto? La respuesta no es sencilla ni puede ser del todo exhaustiva.

A juzgar por las observaciones en el campo, el “no hacer nada” pone en juego una serie de dinámicas y procesos que ocultan cierto interés analítico. Es que los alumnos hacen muchas cosas mientras el profesor «dicta o copia». Como ya dijimos, en aquel espacio donde hubo de funcionar un antiguo teatro, hoy ha sido emplazado un mercado en el que los estudiantes se pasean eligiendo entre una gran variedad de alternativas que allí se les ofrecen. Entre las actividades que se les presentan regularmente como posibilidad durante la clase de Ciudadanía, cabe destacar las que menciono a continuación.

En primer lugar, es necesario hacer un lugar a las actividades académicas o escolares que refieren a otras asignaturas. Debo reconocer que al comienzo me resultó algo extraño encontrarme con que algunos alumnos estaban sumamente concentrados en sus bancos, resolviendo actividades o completando carpetas de otras materias. En este punto, la administración eficaz del tiempo improductivo aparece como una disposición bastante extendida, en especial entre las mujeres. Por otra parte, y más llamativo aún, proliferan en medio de la clase de Ciudadanía una serie de juegos y actividades de ocio y entretenimiento. Y esto se da tanto a nivel individual como colectivo, ocupando el teléfono celular un lugar central.

Escuchar música con o sin auriculares es sumamente cotidiano. También lo es el jugar “en serie” o de modo simultáneo con una misma aplicación, en lo que se convierte en una suerte de competencia. En cualquier caso, el juego que se lleva la atención regularmente de cuatro o seis estudiantes es el de las cartas, especialmente el “Truco” y el “Chinchón”. Esta resulta sin dudas la actividad que adquiere mayor visibilidad en la textura de la dinámica áulica, lo cual explica en parte que sea la que aparece más íntimamente ligada a aquel permiso a plazo fijo de López –“si quieren jugar, jueguen. Ya verán cómo aprueban”–. En tercer lugar, las conversaciones sobre asuntos personales no dejan de estar presentes. La clase de Ciudadanía es sin dudas una hora que puede ser aprovechada para tratar cuestiones de la más diversa índole. Así, discusiones acaloradas sobre la familia, noviazgos, ropa, notas y promedios –acompañadas a veces por caricias y masajes– configuran quizás las microinteracciones horizontales más heterogéneas que se pueden observar durante la clase. Hay además, un lugar especial reservado a las más diversas prácticas asociadas al cuidado personal. Maquillarse, depilarse las cejas o revisarse el estado del cutis facial son actividades sumamente cotidianas y extendidas, que normalmente se resuelven por medio de un espejo o el mismo teléfono celular. Y esto no distingue a varones de mujeres. *Last but not least*, una de las prácticas que ya hemos mencionado y que los estudiantes desarrollan habitualmente durante la clase de Ciudadanía, refiere a aquello que hemos dado en llamar *evasión de clase*. En este sentido, no regresar nunca al aula luego de que suene el timbre que anuncia la finalización del recreo, o salir en algún descuido del profesor, está ciertamente entre las alternativas a las que normalmente echan mano los alumnos.

Lo que para el etnógrafo puede parecer un grado de libertad sumamente amplio, no parece corresponderse con un tipo de valoración positiva por parte de los alumnos. Según he podido notar a partir de observaciones y entrevistas, todas estas alternativas que desbordan el curso de acción pretendido por el docente, son experimentadas y definidas por los alumnos como un tiempo *vacío*. Parece tratarse de un desajuste entre las expectativas respecto de lo que debieran hacer durante la clase (o lo que el profesor debiera exigirles) y aquello que realmente hacen. Lejos de entender que ese amplio margen de maniobra con el que cuentan –abiertamente facilitado por el docente– es una condición que pueden aprovechar en función de

sus propios intereses, los alumnos dan cuenta de cierta inconformidad, pasible de ser redefinida como demanda. Demandas respecto a *saberes* que no son impartidos ni aprehendidos, *límites* que deben ser impuestos y criterios de *justicia* que no se manifiestan de modo ecuánime. En una ocasión, ante mi pregunta sobre qué pensaba acerca de las clases, Fran me respondió:

Fran: De todo un poco. Primero, sale de nosotros. Las ganas de no hacer nada están, digamos, en nosotros y como que eso se contagia a uno, otro y otro. Más que el profe no te da bolilla. Si te vas, bueno, te fuiste. Algunas veces te cacha y te pone una amonestación. Pero él está copiando, copia, copia, copia. “¿Profe, qué es esto?”, “No, no sé”. O simplifica palabras que vos ni siquiera sabés cuáles son. O sea, si no lees el contexto de la palabra, no sabés interpretar. Yo tengo compañeros que no saben interpretar un libro. Voy más allá de la capacidad de cada uno, sino de los niveles en donde estamos. Ya estamos en sexto y, digamos, como que tendríamos que saber por lo menos de lo que estudiamos. Vimos, no sé, en seis años tres o cuatro materias y no te queda nada.

La ausencia de eso que debería estar allí, es completada por las “ganas de no hacer nada”, que circulan y se contagian, transformándose en un elemento generador de tensión y, potencialmente, de conflicto. La forma de gestionar esa falta de certezas respecto a qué deben hacer y qué no durante la clase de Ciudadanía se presenta como un eco o reflejo de la autoridad y de un mandato que se desvanece. Y es en ese marco que afloran las *injusticias vividas*. Agos muestra su descontento ante esta situación.

Agos: No la aprovechan a la materia. Porque el profe tiene ese tema de... como que tiene esa libertad con nosotros. Porque si vos te ponés a ver, vos mismo lo dijiste, salen porque sí. A veces los agarran y a veces no. Pero él tiene eso de que no te dice nada. O sea, nosotros podemos estar mirando para arriba, tirando chicles para el techo y no te va a decir nada. Yo creo que está buena la materia para que él nos pusiera a nosotros un límite. Y decir, “Miren, quiero que se haga esto y que se haga aquello”. Pero por ejemplo, él nos da un trabajo ahora, ¿no es cierto? No se lo traemos hoy, se lo traemos de acá a tres meses y te lo va a recibir y te va a poner la misma nota que te hubiese puesto si lo traías el mismo día que te dijo él.

AH: ¿Y eso qué te parece?

Agos: No, me parece que está mal. Primero, me parece que está mal porque hay chicos que sí lo hicieron para ese día o lo escucharon o les importa esto. Ya sea para

terminar el colegio o para no llevarse ninguna materia, pero están. Y me parece que no es lo mismo que le ponga la misma nota que un chico que lo entregó después de tres meses, que no le importó nada y que lo hizo porque se lo copió a otro.

Al parecer, la falta de la *explicación* por parte del docente, tanto en relación a las consignas de trabajo, como en función de la profundización de los contenidos abordados, es experimentada por los estudiantes como una promesa incumplida. Y esto involucra tanto a los alumnos que tienen interés por los temas trabajados, como a aquellos que no. Las actividades que desarrollan durante la clase, y que poco tienen que ver con la asignatura, representarían desde el punto de vista de los actores formas de llenar aquel *tiempo vacío*¹²¹, facilitadas por la ausencia de motivaciones (un don que solo algunos docente poseen), como así también de un sistema claro de reglas y límites o sanciones que los ayuden a construir criterios de justicia. En este punto *copiar* se nos presenta como exterioridad absoluta respecto a *explicar*. Incluso llegan a negar la legibilidad de aquello que copian, lo cual termina por resentir la efectividad –por más acotada que resultara– de las *aclaraciones*, último bastión de lo que hasta aquí parecía emparentarse con una experiencia educativa. Sin embargo, cuando se indaga acerca de algunos de los temas o contenidos que definen la especificidad de la materia, se abre una pequeña ventana a través de la cual asoma la figura de López como una voz autorizada para hablar de política. Las expresiones de Vale y Cinthia contrastan en este punto:

Vale: O sea, lo malo es que el profe no explica mucho por ahí. Como que empieza gritando y no te explica mucho. Si te explicara un poco más... [...] Y nosotros lo único que podemos aprender es cuando hacemos el trabajo. O sea, no nos explica nada. Ahí no aprendemos mucho. Como que no nos sirve mucho si no nos explica.

Cinthia: Me gusta la política, o sea me interesa, pero con el profesor no entiendo nada. Igual cuando se pone a hablar sobre la política y eso, sí lo escucho. Sí, lo escucho y me interesa. Pero ahora con los trabajos mucho no... [...] son aburridos, son largos y el profesor... no le entiendo la letra tampoco. No explica muy bien cómo hay que hacerlo, de dónde hay que sacar la información, todo eso. Aunque está bien, para que lo hagamos nosotros mismos, pero...

¹²¹ Incluso, debo reconocer que durante mis observaciones me he descubierto a mí mismo intentando llenar ese *vacío*, lo que me llevaba inevitablemente a una de las alternativas posibles y la que parecía la más apropiada: *copiar* aquello López escribía en la pizarra. Así es que me encontré luego con notas de campo repletas de referencias a Hobbes, Locke, la Constitución Nacional y las distintas generaciones de derechos.

Copiar, incluso de Internet, sigue apareciendo hasta aquí como el principal obstáculo que eclipsa cualquier otra práctica que ocurra durante la clase de Ciudadanía. Pero esto, lejos de tratarse de una característica única de López resulta extensible a otros profesores y a la propia Escuela. Es que como me dijo Cinthia es una ocasión, “en el colegio público no exigen nada”. La cuestión del tiempo vacío y de la ausencia de saberes específicos, se torna visible inscribiéndose en una biografía más amplia en la cual la elección, asistencia y permanencia dentro de la Escuela lleva la marca de la búsqueda de mejores posibilidades. Pero por alguna razón esta tensión que se acumula en medio de las prácticas más habituales que tienen lugar durante la clase de Ciudadanía, aún no dan lugar a un conflicto propiamente dicho. Desde el punto de vista de Maira y Mica, existiría cierta pasividad por parte de los estudiantes, que suelen priorizar otras cuestiones antes que reclamar por la falta de “exigencia” o de “explicación”.

Maira: Por ejemplo, ahora tenemos una profesora que explica muy bien pero que nadie la entiende. Porque no sabemos lo básico. Pero eso no se dan cuenta en el Centro de Estudiantes que en vez de estarse fijando en un uniforme... O la directora, la directora sabe lo que es López, porque no es la primera vez. López sigue acá. Y tendrían que cambiarlo.

Mica: Y aparte de la materia no enseña nada.

Maira: Te da trabajos, cosa que vos hacés, buscás en Internet, copias y pegas, escribís... es lo único que hacés.

Mica: Es verdad.

Maira: Si él te quiere explicar, es todo política. Y si vos no le entendés, no le vas a entender nunca.

Mica: Y, es Ciudadanía y Política.

Maira: Ciudadanía y Política. De ciudadanía no veo nada, de política veo una banda. No nos enseña, él nos hace hacer un trabajo que quizás nosotros vamos a buscar en Internet y ni leemos. En vez de decir, “Bueno, chicos, hoy les traigo una copia...”, explicar... como hacen los profesores. Nosotros tenemos profesores que buscan la manera de que nosotros les hagamos las cosas.

Entre los *vacíos* y las *ausencias* que logran identificar a lo largo de sus experiencias escolares, la política ocupa un lugar relevante. Aquel interés específico, que incluye la disposición a escuchar a López cuando habla de política, da cuenta de la

posibilidad de que mientras «no hacen nada», ni «nadie explica», aun así, «sí haya algo» y sí se haga presente, la política, dentro de la clase de Ciudadanía.

Ilustración 19. Ejemplo de Trabajos Práctico de la asignatura Ciudadanía y Política (fuente: la carpeta de uno de los estudiantes)

9 Trabajo Práctico de Política

Raúl Ricardo Alfonsín

- Acceso al poder
- Validación de los DDHH y políticas
- Sistema Económico que aplica.
- Estándar de vida o poder adquisitivo de los habitantes
- Hechos de corrupción que se le atribuyen y/o probaron
- Deuda externa que recibe y/o genera en su mandato
- Actos positivos durante su mandato

de Diderot, Voltaire, D'Alembert, etc.

13º Implementación del Estado de Derechos, contractualista o Liberal.

- Pensamiento de Jean Jacques Rousseau
- Pensamiento de Thomas Hobbes
- Pensamiento de John Locke
- Pensamiento de Adam Smith

14º ¿Cuál era la principal función de este 1º Estado de Derecho.

15º ¿Que desventajas ocasionaba a la nueva clase social que se creó en el s. XVIII y a los sectores vulnerables de población

16º Surgimiento de una nueva idea política, institucional y religiosa el socialismo.

17º Entretejer lo que proponían sus distintas corrientes y como pensaban que iba a terminar la explotación de capitalismo liberal del proletariado.

Socialismo → Utopico
 Científico o materialista → Anarquía ⚡
 Marxismo Troquista ⚡ ★
 Marxismo Estatalista ⚡ ★
 Nacional Socialismo ⚡
 Fascismo ⚡

La (no) discusión y la discusión perdida

Según he podido registrar a lo largo del trabajo de campo, más allá de las particularidades de cada caso, hay un eje clave que de algún modo permite identificar la especificidad de la lógica y la dinámica de aquel juego que tiene lugar durante las clases de Ciudadanía. Me refiero a la *discusión* como práctica habitual y como estrategia asumida por el docente a los fines de provocar contrapuntos que permitan poner en el centro de la escena temas y problemáticas de la actualidad, que exceden la vida cotidiana propiamente escolar. Lejos de manifestarse de modo idéntico en todos los casos, la *discusión* se refiere a una articulación compleja que es producto de la participación de los estudiantes y el docente, a través de los cuales se expresan las características de los grupos, las condiciones en las que se desarrollan las clases y los modos en que los actores configuran su propio ritual. Aún en un caso como el de la Escuela, donde hemos podido identificar como práctica central el *copiar*, íntimamente ligada a una experiencia de *vacío* o de ausencia de experiencias escolares que despierten nuevos sentidos entre los estudiantes, la *discusión* parece ocupar un lugar relevante. Y si bien esta última se presenta como una forma de expresión y de interacción solapada, es debido a ese mismo carácter que resulta fundamental para continuar nuestro análisis. A continuación, revisaremos algunas de estas escenas donde la discusión tiene asidero, con vistas a indagar acerca del lugar que ocupan y los modos en que estas se articulan en el curso y la trama de la clase de Ciudadanía.

La primera vez que me encontré con López, y que nos unieron las primeras palabras, fue gracias a una estudiante que le avisó que había alguien dando vueltas por la escuela preguntando por él. Luego de saludarnos, casi protocolarmente me invitó a recorrer la escuela. Si bien era mi segunda visita al “Guillermo Bustos”, y el segundo recorrido que alguien me ofrecía allí, acepté. Caminando en dirección a la sala de profesores comenzó a contarme sobre sus clases de Ciudadanía.

López: Los hago discutir bastante, los peleo. Te aclaro que yo soy anti-K, pero más allá de eso los hago discutir sobre la actualidad. Ahora, por ejemplo, les pedí que investiguen sobre la corrupción desde Yrigoyen hasta la actualidad para aprovechar la discusión. Eso sí, saqué a Kirchner y Macri para no tener problemas.

Aquella toma de posición, que resulta además en un ajuste de la distancia mínima necesaria respecto a lo que se puede o debe hacer y decir en el terreno de la

cuestión política, muestra una vez más el lugar reservado a la *discusión* dentro de la clase de Ciudadanía. Claro que esta referencia es apenas una puerta de entrada a una práctica que, si bien puede ser interpretada y reinterpretada según el punto de vista de los actores, nos invita también a reconstruirla en su propio contexto. Esto es, el escenario o tablero en que se observan las distintas jugadas y estrategias que los actores ponen en juego.

En una de las clases de Ciudadanía, mientras unos diez estudiantes jugaban a las cartas y una alumna conversaba con su novio en el umbral de la puerta del aula, López llamó la atención a algunos estudiantes para que tomaran asiento. Luego, pidió que le recordaran dónde habían dejado el “dictado” la última clase. Entonces comenzó:

López: Esta religión Monoteísta...

[Algunos estudiantes se sientan y se aprestan para escribir el dictado]

Maira: Profe, ¿de dónde sacamos la información para hacer el trabajo práctico?

López: Hay mucha información sobre trata y AMMAR. Hace poco salió una nota en el diario. Una socióloga decía que ninguna mujer que tuviera que elegir se prostituiría. No estoy de acuerdo. Hay un montón de mujeres que eligen eso.

Nadia: Yo vivo en la “zona roja” y algunas mujeres van a comer al local de mi mamá. Y tengo una amiga que me cuenta que le gusta trabajar de eso y que a veces la pasa bien y a veces no.

López: La Vigo [en referencia a la esposa del gobernador] acaba de anunciar la creación de una guardería para las prostitutas, o “meretrices”, como se dice ahora. No son prostitutas, sino “meretrices”. Para mí la prostitución es voluntaria; mirá la película “Propuesta indecente”. O el caso de Berlusconi. [...] Imaginate que yo salgo con vos, pero tenés 16 años, ¿cuántos años tenés?

[Mica, la alumna interpelada se incomoda y le desvía la mirada]

López: La ley te favorece por ser “incapaz”. Pero si vos tenés 18, yo puedo defenderme ante la acusación de que te violé.

Agos: La Romi [otra profesora] nos dijo que está en contra del aborto, ¿usted está a favor del aborto profe?

López: Yo estoy a favor del aborto y de la legalización de todas las drogas. Hay una película que se llama “Los intocables”. Se trata de cómo los norteamericanos quisieron prohibir la peor droga de todas. Algunos parecen chanchos, revolcados en sus vómitos y heces.

Agos: Profe, tiene una voz muy imponente. [La alumna hace un comentario sobre el “libre albedrío”, pero López parece no escucharla y sigue explicando la película].

Agos: ¿No caeríamos en un libre albedrío al aprobar tantas leyes?

López: Nunca se probó, son posiciones, averigüen en Google, que sirve para eso. En Uruguay ya se aprobó hace un par de años el consumo de marihuana.

Agos: ¿Por qué no se postula como presidente?

[La conversación ha sido entre un grupo de cuatro alumnas y el profesor. El resto sigue jugando a las cartas y conversando].

López: La diferencia entre Locke y Hobbes es cómo ven al Ser Humano. Bueno, yo soy un Liberal Radical, creo que el Hombre es el “lobo del hombre”. En China, cuando a los criminales se los fusila le cobran la bala a la familia. Acá encima se cuida a las familias [ironiza como si estuviera llorando].

Mica: Y le dan franco y todo.

Agos: Cállate, si matan a mi papá ya vas a ver.

López: Hay un juez que ahora liberó a un violador por los “2/3”. ¿Y qué pasó? Volvió a violar.

[Los estudiantes ríen. Luego, el profesor sigue dictando. Unas tres estudiantes escriben, mientras otros tres grupos de alumnos juegan a las cartas]

Agos: [Mirándome] Anote que nadie está escribiendo.

Mica: Profe, ¿cuántos cigarrillos fuma por día?

López: Cuarenta.

Como podemos observar en este pasaje, la discusión se encuentra sutilmente tejida en la trama de la clase de Ciudadanía. Si bien resulta difícil identificar la densidad de un juego de posiciones y diferencias propiamente políticas, es posible reconstruir aquel lazo de reciprocidad que une de algún modo a los participantes y que pone en tensión el plexo de sentidos que está allí en juego. En todo caso, lo que aparece como dificultad para el observador es responder al interrogante acerca de qué es lo que está en juego regularmente. La entrada al aula, por parte del etnógrafo, supone cierta carga previa de sentidos respecto a lo que supone encontrar o aquello que vino a buscar. Las palabras de López acerca de su sostenida intención de “pelear” o “discutir” me ahorran y liberan de la necesidad de dar una respuesta en ese sentido. En todo caso, la dificultad con la que me encontré al analizar la clase de Ciudadanía *en* la Escuela Guillermo Bustos resulta del hecho de que efectivamente constaté que allí discutían, mientras algunos estudiantes y yo *copiábamos*. Lo que en todo caso aún no nos permite profundizar algo más acerca de esta forma particular de construir

la *discusión*, se vincula a qué sentidos le dan los estudiantes a su propia participación en esa “pelea” a la que López los invita.

A lo largo de mis observaciones pude recoger un sinnúmero de *discusiones* en las que resultaba fácil identificar un comienzo o un disparador. Así como un pedido de *aclaración* sobre algún concepto o palabra que el docente utiliza o escribe en la pizarra puede derivar en un breve intercambio, los estudiantes suelen minar la clase de preguntas a través de las cuales instan a López a posicionarse y exponer su opinión frente a ello. Como cuando Agostina le preguntó si estaba a favor del aborto, como vimos en el pasaje anterior, o cuando Fran, mientras se paseaba por el aula con una pelota de rugby en la mano, le preguntó qué pensaba sobre los dichos de Donald Trump acerca de los mexicanos durante la campaña electoral norteamericana. Aquellas preguntas que se nos presentan inicialmente como réplica frente a los intermitentes intentos de López por avivar la discusión hacen las veces de marcador. Tornan visible la discusión, provocando pequeñas disrupciones que alteran, aunque sea por solo unos segundos el normal curso del *copiar*. Sin embargo, resulta mucho más difícil ubicar el punto de retorno o final de aquel intercambio de opiniones y puntos de vista, por más breve que este resulte. Es como si esa línea de fuga se disipara o simplemente se perdiera en el *vacío* de la clase.

En mis observaciones, por momentos solo podía identificar la media vuelta de López y una nueva sesión sobre la pizarra, como único desenlace posible de aquellas discusiones que tenían lugar en el aula. Pues resulta que este tipo de réplicas o incentivos para que el docente se explaye sobre algunos temas, no está acompañado necesariamente de un interés específico vinculado a la *discusión*. Las palabras de Meli, por ejemplo, nos muestran que la demanda por la *explicación* se vuelve a imponer, no dando crédito a la alternativa que ofrece el docente:

Meli: En realidad, no me gusta la materia, para nada. No me gusta pero por el profesor, porque como que todo el tiempo te está discutiendo, discutiendo, discutiendo y como que no te explica nada de la materia. Y escribe, escribe, escribe y te da trabajos y como que así no aprendemos.

Esta suerte de *discusión perdida* en aquel *vacío*, que deja a su paso la ausencia de una explicación, nos conduce a revisar las razones por las que algunos estudiantes insisten en empezar algo que no están dispuestos a acompañar, ni mucho menos

terminar. Fran, el flamante presidente del mismo Centro de Estudiantes al que Maira le reclama su inacción frente a los docentes que no explican, reconoce las razones por las que disfruta de sus intercambios con López:

Fran: La materia esta no sé... No me gusta mucho, primero porque el profe llega y copia y no nos explica o te habla de lo que le parece a él. Es muy machista el profe ese y eso no me gusta, no me cuadra tanto. Aunque yo digo, "Sí, está bien, está bien", pero lo jodo, porque yo sé que saltan las chicas. Pero la verdad que el profe ni la materia me gustan. [...] No te voy a descartar que el profe sabe. Vos le hablás de algo, "Sí, porque el artículo 24 no sé cuánto dice esto, esto y esto". Y vos decís, "¡Guau!, sabe un bocho". Pero como te digo, como yo no sé mucho de la materia, tampoco como que le dio una introducción de qué trataba. Tampoco, menos voy a saber. Y tampoco agarré la compu a ver de qué se trata tal materia. Yo cuando no sé algo, agarro la compu. Pero nunca tuve esas ganas.

Así, de la densa trama que docente y estudiantes tejen cotidianamente, en medio de la tensión que los atraviesa entre *copiar* y *salir*, y frente a las alternativas que la propia dinámica de la clase les ofrece, ellos intentan llenar aquel *vacío* que la clase produce. Así, la discusión que los estudiantes proponen niega, en el mismo acto en que el ofrecimiento se produce, someterse a las reglas y la dinámica que López dispone. Esa es la forma que los estudiantes de 6º Economía han desarrollado, como un modo posible de tramitar las tensiones que la clase de Ciudadanía acumula día a día. La paradoja que encierra el (no) *discutir* con López, en el mismo acto en que lo obligan a dejar de *copiar* –aunque sea por unos segundos–, no puede entenderse sino se presta la debida atención a una tensión que ha estado a la vista desde que comenzamos este análisis. Me refiero con ello al modo en que López se dirige a sus estudiantes mujeres. Precisamente allí implosiona, de madera soterrada, la principal tensión que la propia clase (in)visibiliza. Las palabras de Maira y Mica, resultan sumamente útiles para ilustrar esta cuestión:

Mica: Los profes, la mayoría, son re buenos. Si vos los aprendés a llevar, son muy buenos.

Maira: Pero hay algunos como López, que no hay forma de...

Mica: Sí, es verdad.

Maira: Por más respeto que tengas con él, es muy irrespetuoso. Pero nosotros ya lo hemos tenido, sabemos lo que es.

Mica: Pero ahora está como más todavía...

Maira: Yo lo entiendo, porque él no escucha. Pero por ahí uno le quiere preguntar cosas y él te grita porque no te escucha y vos le volvéis a repetir y quizás no te escuchó y volvéis a repetir... como que se enoja consigo mismo, pero te trata mal. Y es un profesor. Por eso todos lo tratan para la mierda. Fran se le hace el amigo, pero por el Centro, porque el profe está metido en eso. Pero de ahí en más, nadie lo quiere. Pero porque él se hace odiar.

Mica: Aparte tiene mucho prejuicio contra las mujeres. La otra vez le preguntaron de Cordera las chicas qué pensaba y él pensaba que era fabuloso, que era excelente.

Maira: Y él viene de una mujer. Si trata así a las mujeres, imagínate a nosotras que somos sus alumnas y nada más.

Mica: Sí, a mí me trata re mal.

Maira: ¿Una vez cómo te dijo?

Mica: Menos mal que para algo servís. Porque le había corregido una palabra, no sé qué cosa y...

AH: ¿Y creen que trata diferente a las mujeres que a los varones?

Mica: Sí.

Maira: Sí, muy diferente. Yo si no le entiendo ni copio, porque...

Mica: Yo copio nomas, es lo único que hago.

Maira: Si yo no entiendo, dejo el espacio y chau.

Mica: Y si le hablás, se enoja.

Maira: Exactamente. Pero si él se pone a hablar con uno de los chicos, se queda hablando horas y horas y nosotras no existimos. No sé por qué tendrá esa figura tan obsesiva de machismo así. Pero toda la vida fue así.

Mica: Sí, es verdad. No, pero en cuarto era más tranquilo.

Maira: Sí, en cuarto era más tranquilo, no nos decía nada. Ahora todo el tiempo nos está diciendo que las mujeres deben morir o deben ser violadas... cosas así. Y nosotros opinamos una cosa y no, él opina otra. Como por ejemplo, que el hombre tiene que tener muchas mujeres. Y así, boludeces así.

AH: ¿Y se han quejado ustedes de eso?

Maira: Ella se quejó con la directora. Es que él ya tiene muchas quejas, pero nadie dice nada.

En este escenario, en medio de aquel juego al que se ven arrojados los estudiantes diariamente, aquello que parecía referir inicialmente a un abanico muy amplio de alternativas parece reducirse drásticamente. Ya nos desentendimos de la metáfora del teatro y del telón que se corre, dando lugar a la aparición de uno o varios protagonistas. Pero tampoco parece tratarse ya de una feria o mercado, donde la

circulación y los desplazamientos de los cuerpos están sujetos a la búsqueda de aquello que les permita al menos pasar el rato. La respuesta ante qué hacer durante la clase de Ciudadanía parece reducirse a unas pocas alternativas para llenar el tiempo *vacío*. *Copiar* aparece incluso como un modo otro de evitar al profesor. *Preguntar* puede incluso atraer más problemas. En ese escenario, y ante la ausencia de verdaderas alternativas, estudiantes como Maira y Mica elijen «aprender a llevarlos»:

Maira: Porque hay algunos [profesores] que están para atrás y bueno, no te queda otra que llevarlos vos.

El Centro de Estudiantes y la clase de Ciudadanía

La última parada de nuestro análisis, y que pondremos bajo discusión a continuación, resulta sin dudas inevitable. No solo porque se desprende directamente de lo dicho algunas líneas atrás, sino además porque considero necesario recorrer algunos otros escenarios que si bien están indirectamente vinculados a la clase de Ciudadanía, ayudan a comprender parte de lo que allí sucede. Aunque sea como contra ejemplos. En otras palabras, si bien podrá parecer que analizar el papel que juega el Centro de Estudiantes de la Escuela Guillermo Bustos implica correr por un momento de aquel universo que construimos inicialmente –me refiero a la «clase»–, es indudable que el CE ocupa un lugar relevante en el marco de las experiencias escolares de los estudiantes de 6º Economía. Y esto vale tanto para revisar ciertas prácticas que refuerzan algunas de las dinámicas que ya analizamos, como aquellas que apuntan en otras direcciones.

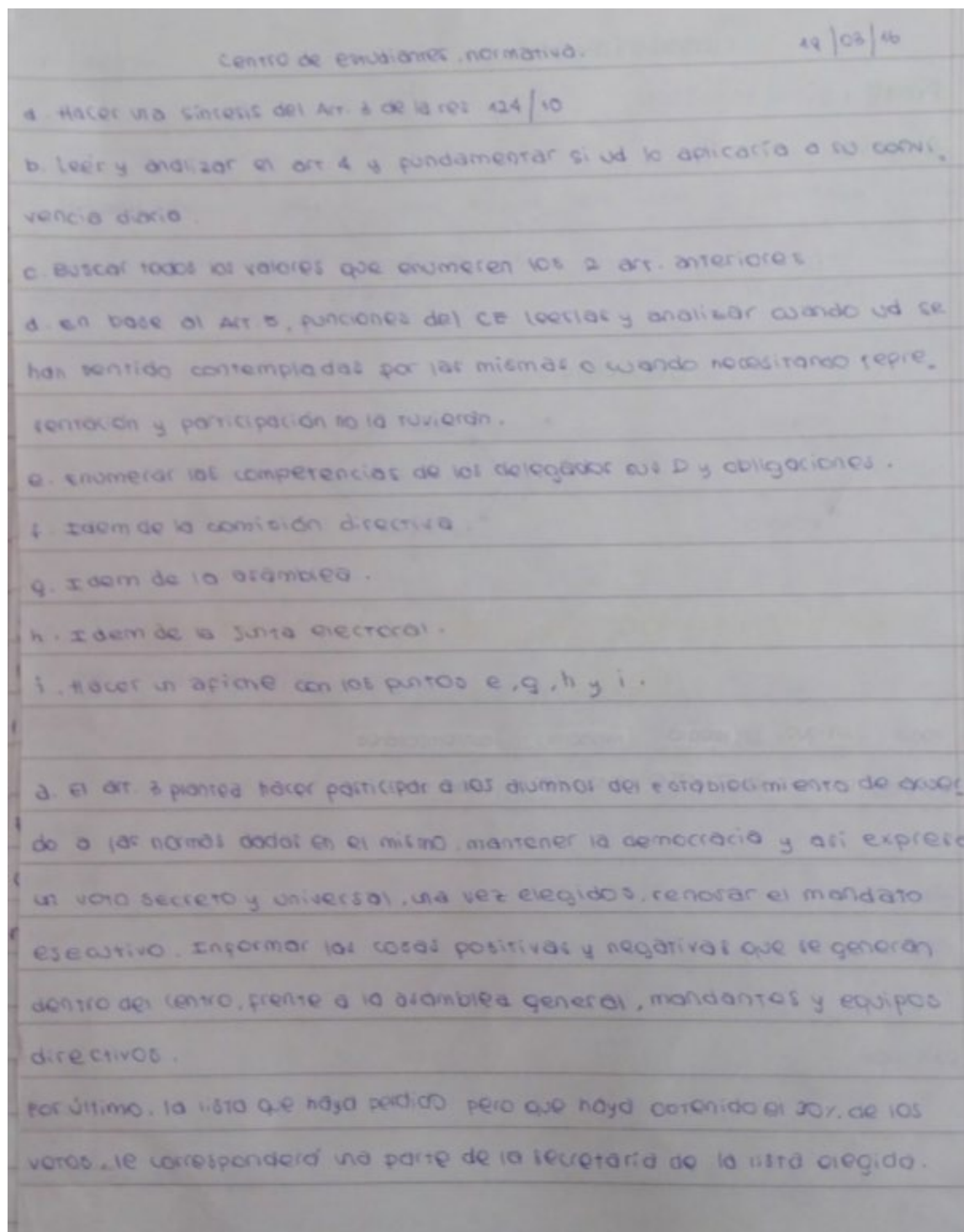
La primera vez que entré a observar la clase de Ciudadanía, me encontré con que los primeros pasos que López dio al ingresar al aula estuvieron acompañados por Francisco, quien no le perdía pisada consultándole sobre cuestiones vinculadas al estatuto del Centro de Estudiantes. Instantes después de que aquel intercambio terminara, y mientras López pedía que los demás estudiantes ingresaran al aula, Fran –como lo llaman sus compañeros– se me acercó para presentarse formalmente. Según me contó entonces, estaba conformando una nueva lista para disputar la conducción del Centro de Estudiantes a la gestión actual en las próximas elecciones. Faltaban unos pocos días para que venciera el plazo para la inscripción

de listas, por lo que estaba haciendo todo lo posible para poder participar. Si bien la agrupación a la que se enfrentaba llevaba varios años al frente del CE, y habían sido los responsables de la «toma» de la Escuela el año anterior –lo cual les daba un prestigio y un desprestigio enormes–, se tenía “fe para ganar”.

Pero hay otro actor clave en la íntima relación que aquel curso comenzaba a desplegar respecto del CE, y que yo hasta entonces desconocía completamente. El hecho de que Fran se dirigiera a López para evacuar algunas dudas sobre el proceso electoral que se avecinaba, se debía a que este es uno de los dos profesores que tienen a cargo el seguimiento y acompañamiento de ese proceso. A tal punto López ha tomado a su cargo este “proyecto” –como suelen llamar los docentes a aquellas actividades que exceden lo planificado dentro de las clases habituales–, que durante la segunda clase del año le pidió a sus estudiantes que realizaran un “trabajo práctico” que requería la lectura y análisis de los artículos que conforman la resolución 124/10, del Ministerio de Educación¹²².

¹²² A través del Artículo 1 de esta resolución, el Ministerio de Educación provincial autoriza “la constitución y funcionamiento de un organismo de representación estudiantil, bajo la denominación de ‘Centro de Estudiantes’, en cada una de las instituciones educativas de gestión estatal”.

Ilustración 20. Trabajo Práctico titulado "Centro de estudiantes: normativa".
Fuente: carpeta de Jeni (6° Economía).



Si algunas líneas atrás nos referimos a que la clase de Ciudadanía difícilmente podría ser pensada como un teatro, en el que se levanta el telón y hacen su aparición los protagonistas, hubo una clase en particular que me demostró la clase de límites que la escuela impone a cualquier intento por generalizar nuestras observaciones. A mediados de mayo, me encontré con que el aula de 6º Economía se había convertido en escenario de debate. Esta vez se trataba de la presentación de las dos listas que disputaban aquel año la conducción del Centro de Estudiantes: “Unidad Estudiantil” y “CEDIN” (Compromiso Educación Derechos Innovación). Dicha presentación estaba cargo de los referentes de cada agrupación: Fran, como candidato a presidente por una de las listas, se enfrentaba al escrutinio de sus propios compañeros de curso; Fer, candidata a presidenta por la lista oficialista, iba por su segundo mandato.

Con la moderación de López y el profesor de Historia, aquella presentación estaba pautada de modo que cada candidato hiciera una breve presentación de unos cinco minutos, para luego hacer lugar a algunas preguntas por parte de los demás estudiantes. En el primer tramo, Fernanda y Francisco aprovecharon para presentar sus propuestas. En el caso de la lista que defendía la conducción del CE, se hizo entonces referencia a: torneos deportivos intercolegiales, ya que tenían contacto con doce colegios; radio abierta en los recreos; la creación de un sitio de Internet desde donde pudieran descargarse los apuntes; apoyo al Centro de Actividades Juveniles y al PAICOR, los cuales se encontraban amenazados por recortes de presupuesto; organización de cinedebates; charlas de diversas problemáticas como consumo de drogas, violencia de género, diversidad sexual, código de faltas, etc. Insistió especialmente en que la lista estaba conformada mayoritariamente por integrantes nuevos y que solamente ella y un compañero formaban parte de la actual conducción. Esto cobró especial relevancia cuando inmediatamente después de enumerar las propuestas de campaña pasó a referirse a la «toma» que habían llevado adelante el año anterior:

Fernanda: Sabemos que hay que gente que no estuvo de acuerdo. Pero para nosotros era necesario. Igual que en otros trece colegios que estaban en estado deplorable. Gracias a la toma el colegio está como está. Los techos no se llueven, tenemos baños para discapacitados, escaleras arregladas, laboratorio arreglado y

están haciendo la obra en el patio. Nosotros estamos para representar a los estudiantes y sus intereses, las cosas que ustedes y el colegio necesitan.

Luego, le llegó el turno a Francisco, quien comenzó su presentación explicando a qué palabra correspondía cada letra de la sigla CEDIN. Inmediatamente después hizo referencia a modo de propuestas a: la realización de “convivencias” en un camping municipal, según cómo se haya desempeñado cada curso; un torneo intercolegial, ya que tenían contacto con otro colegio que les prestaría las instalaciones; tutorías de acompañamiento a los estudiantes y la creación de una secretaría para mediar con el gabinete de psicopedagogía; vincular a la Escuela con la Universidad Católica de Córdoba para impulsar a los estudiante a “progresar”; y, finalmente, la conformación de “padrinazgos”, en la que los estudiantes más avanzados acompañen a los que recién ingresan. Justo antes de que el profesor lo interrumpiera recordó cómo podían contactarlos a través de las redes sociales (Twitter, Instagram y Facebook).

A continuación, los estudiantes realizaron algunas preguntas, mostrando sus intereses y preocupaciones. Entre ellos, uno de los estudiantes se mostró especialmente interesado por el futuro del PAICOR, a lo que Fer le respondió:

Fer: Yo me he sentado en la misma mesa con la viceministra de Educación. Y en caso de que hubiera algún problema vamos a tomar las medidas necesarias en el orden adecuado: primero notas, reclamos y luego protestas.

Otra de las estudiantes preguntó sobre el Centro de Actividades Juveniles, a lo que Fer respondió que estaban haciendo todo lo que podían para sostener los talleres que estaban funcionando entonces, pese a los recortes presupuestarios. Inmediatamente después, otra de las estudiantes interrumpió, pidiendo permiso para “hacer un comentario, no una pregunta”:

Maira: Yo creo que lo más importante es la educación. Yo querría agregar algún tipo de materia especial. Porque acá la educación es “media”... Los Centros de Estudiantes vienen cuando se hacen las elecciones y después no aparecen más, salvo cuando hay una toma, que aparecen una vez más. Yo a vos Fernanda te conozco solo por eso, por las campañas.

Fer: Yo vengo acá desde hace tres años. Antes iba a una escuela privada y después me cambié. Yo me reuní con la viceministra Delia Provinciali. Nosotros estuvimos

durante la toma pasándola bastante mal, peleando por mejorar la educación. Y decimos que hay que renovar la conducción, pero no vamos a prometer cosas que no vamos a cumplir. Tenemos los recursos para llevar adelante nuestras propuestas.

Fran: Pero no respondiste la pregunta, decís que te sentaste con no sé cuántos ministros, pero no respondiste la pregunta.

Fer: La toma no la decidimos nosotras. Y si estamos acá de nuevo, es porque nos interesa la escuela. Estamos utilizando las redes para incentivar y mejorar la comunicación, aunque yo no entiendo mucho de eso. Pero vamos a mejorar la comunicación.

Fran: Nosotros proponemos mejorar la inclusión. Algunos dijeron de hacer una cancha de fútbol sintético. Pero nosotros insistimos en que la educación es lo primero. Tenemos que exigir más, qué queremos ser y para qué. Qué proyecto de vida queremos.

Fer: ¿Puedo hacer la contra? [Le pregunta al moderador]

[Los estudiantes ríen]

Fer: La réplica quise decir, ¿te parece bien venir a la escuela cuando hay alacranes? Puede ser que no estén de acuerdo con la medida, pero nosotros hicimos todos los pasos: notas, reclamos, corte de calle y después la toma.

[...]

Jeni: No cumplen con las promesas. Mirá lo de la Radio, es una cosa tan simple de hacer y no llegaron a hacer nada. Se cae el revoque, a mí la otra vez se me cayó un pedazo de revoque encima. Después la toma la escuela sigue estando igual.

Fer: No pienso que el colegio esté igual. Vienen del Ministerio, pero después hacen las cosas a la mitad. Encima necesitamos la aprobación de la directora y cuando la directora dice que no, los que quedamos mal somos nosotros.

Finalmente, en su minuto de cierre para cada lista, Fran y Celeste –candidata por la Secretaría de Género y Sexualidad– plantearon lo siguiente:

Fran: Hay que dejar de ser ignorantes y terminar votando siempre a los mismos. No se olviden que lo importante es la inclusión. [...]

Celeste: Les agradecemos las preguntas. Creo que lo importante es participar, preguntar, no tener vergüenza, reclamar por lo que quieran. Lo importante es participar. [...] Y defendemos al CAJ como otra forma de aprender.

Luego de estas palabras el profesor dio por cerrado el debate, por lo que todos los presentes comenzaron a aplaudir, mientras los candidatos se retiraban del aula. Como vemos, la «toma» ocupa un lugar central en el medio de las tensiones que se

acumulan en la Escuela. Si bien resulta imposible comprender las posiciones que cada agrupación defiende, si no se presta la debida atención a las distintas concepciones de la participación que están poniendo en juego los propios actores, aquí no nos detendremos demasiado en profundizar los alcances de la «toma» como eje del conflicto. En todo caso, lo que sí me interesa destacar aquí es cómo en el marco de aquel macroescenario en el que los estudiantes exponen el amplio pliego de demandas y reivindicaciones que constituyen también sus experiencias escolares, hay una en particular que se nos presenta como un posible pliegue. Uno que enlaza al Centro de Estudiantes (el de los que tomaron la Escuela y el que ganará las próximas elecciones), a 6° Economía, a López y a la clase de Ciudadanía. Como corolario de aquel debate, y luego de escuchar a Agostina, López intentó continuar la *discusión* en lo que quedaba de la clase de Ciudadanía:

Agostina: El año pasado pasaron por todos los cursos preguntando sobre qué hacer, para terminar decidiendo hacer la toma. En vez de eso, podríamos haber puesto 10 pesos cada uno para hacer la fumigación y listo...

López: Eso es una controversia entre ideas. Lo que vos dijiste tiene que ver con una postura liberal. Vean la película “La Dama de Hierro” y después la comentamos. Yo estoy de acuerdo con tu postura, pero el Estado debe hacerse cargo de algunas cosas. No estoy de acuerdo con Fernanda por el tema del PAICOR, porque hay algunos alumnos que tienen padres que ganan más de 20 lucas, más que yo, y vienen al PAICOR. En eso estoy de acuerdo con Schiaretti. Los de los alacranes y los mosquitos no se pueden sacar, porque estamos al lado de la cañada. Esta es una escuela vieja y no eso dificulta solucionar ese tipo de problemas. ¿Hay algo que los K y los partidos de izquierda no quieren que se haga cargo el Estado? Quieren un Estado que contenga demasiado... hay materias que no tienen contenido, son un invento de este gobierno...

[“Ciudadanía y política” responden varios estudiantes al unísono]

López: Formación para la Vida y el Trabajo.

La clase de Ciudadanía resulta en un espacio propicio para observar aquel pliegue que no puede ser visto sino a través de aquellos elementos que se cruzan y se solapan mutuamente. Allí, la representación de la demanda es interrumpida permanentemente, cancelándose la posibilidad de hacer lugar a un canal de expresión adecuado. La conducción del Centro de Estudiantes, por su parte, se muestra entonces limitada en su intento por construir un vínculo, aún instrumental,

entre los sentidos de la protesta y de la educación. El rechazo al primero, y la ambigüedad del segundo, no permiten la construcción de un nexo que se exprese al menos en lo inmediato de las interacciones que tienen lugar en el universo de aquella clase. La posición de rechazo a las experiencias pasadas de movilización estudiantil, en el sentido de la adopción de medidas de acción directa, está sumamente extendido entre los estudiantes de 6º Economía. Los estudiantes lentamente vuelven a ocuparse en sus propias actividades cotidianas. Justo antes de que López regrese a su pizarra, se produce uno de los últimos intercambios con sus estudiantes:

López: Desgraciadamente, el 90 % de los alumnos no llegarán a cargos de gerencia. Hay diferencias de sociabilización en escuelas privadas y públicas que marcan la diferencia.

Maira: Pasa que nos dan un contenido medio. Y me da lástima porque damos para más.

Maira, que ya había hecho ese mismo reclamo ante su Centro de Estudiantes durante el debate, ahora lo repitió en medio de la clase de Ciudadanía. La educación media que ellos y ellas tienen es apenas media educación. La clase no ofrece canales apropiados de gestión de las demandas que los, pero sobre todo las, estudiantes expresan soterradamente. Mientras tanto, sus cuerpos resisten los desafíos a los que se ven arrojados y arrojadas. Si algo aprenden es a «llevar» a sus docentes, aun en condiciones de malos tratos o de promesas incumplidas. Cuando CEDIN finalmente ganó, poco cambió. Eso sí, se impuso a partir de entonces un discurso oficial contra la «protesta». En cambio, una de las principales demandas que sí movilizará la nueva gestión –aunque la directora le haya dicho a Francisco que “este es un colegio público, cada uno viene como puede”–: introducir un nuevo uniforme.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo he intentado reconstruir algunos de los escenarios a través de los cuales el Instituto Guillermo Bustos se nos presenta como una segunda variante respecto a los modos de articulación entre experiencias escolares y

formación ciudadana. El camino que nos llevó hasta allí, da cuenta de modos muy diferentes de recorrer la ciudad respecto a los que describimos en el capítulo 3. En este caso, la elección de la Escuela se muestra como una jugada sumamente arriesgada que tiene directa vinculación con ciertas expectativas de formación y acceso a nuevas a oportunidades. Ir a la escuela en el Centro es parte de esa elección y esa apuesta, aunque eso implique complicar la organización familiar. No haber podido elegir una escuela en particular es algo que no pasa desapercibido, al igual que el hecho de que no ofrezca garantías para continuar los estudios en el nivel superior. Las experiencias y trayectorias truncas o interrumpidas resultan de no poder seguir pagando la cuota de un colegio privado. En esos escenarios posibles es que la Escuela aparece como una opción.

Asistir y permanecer, por otra parte, es algo que se ponen en juego permanentemente en medio de las interacciones cotidianas. La inexistencia de otros espacios de sociabilidad por fuera de la escuela desdibuja la fortaleza de los vínculos que llegan a tejer en lo que dura la jornada escolar. Esa dispersión a lo largo y ancho de la ciudad es también una experiencia compartida que acerca y los distancia al mismo tiempo. Al interior del aula, las cartografías también se muestran difusas aunque simbólicamente estructuradas. Lo estudiantes muestran cierta facilidad para representar fronteras espaciales aunque haya pocos elementos que les permita construir identidades y alteridades. Los desplazamientos son permanentes, dinámicos y circunstanciales al tiempo en que proliferan las distancias y la negación del otro.

En lo que respecta la clase de Ciudadanía propiamente dicha, he intentado mostrar la especificidad de un cúmulo de experiencias que pueden ser interpretadas como una unidad de sentidos y prácticas. Este verdadero micro-universo puede ser rastreado a partir de un tipo de umbral que por momentos resulta algo impreciso o confuso. La entrada de López no parece ser suficiente, aunque el hecho de que aparezcan en escena sus libros tampoco. No obstante ello, y pese a la dificultad de reconstruir una verdadera audiencia, el *copiar* aparece como una práctica escolar que ocupa un lugar sumamente significativo en la clase de ciudadanía. Los libros y la pizarra tienen un papel central en este sentido. El *soporte* sobre el que se monta la clase aparece en este sentido como una suerte de resguardo que otorga aquella certeza de que la clase efectivamente está teniendo lugar allí. Se trata de un soporte

que provoca la una transición al soporte mismo. Aparece como el principio y el final de una lógica circular –nunca se termina de copiar- que puede ser caracterizada como *ausencia* o *vacío*. La ausencia de una evidente fase o experiencia de *trabajo* no pasa desapercibida para los estudiantes. En su lugar, el juego y otras tantas actividades no alcanzan para llenar aquel vacío de una lógica que parece interrumpida o parcialmente lograda. Aquel vacío que se manifiesta en la clase de Ciudadanía expresa justamente la clase de tensiones a las que da lugar la dinámica del *copiar*. De ella se desprenden algunos pedidos de aclaración que no se traducen en verdaderas explicaciones, según el punto de vista de los propios estudiantes. La expectativa de López de que en medio del copiar, los estudiantes aprendan a “memorizar e internalizar” es algo que encuentra resistencia entre estos últimos. Lo que si aprenden los estudiantes en todo caso, es a regular la tensión de la cuerda que los ata inevitablemente a López. Allí se despliegan las más variadas estrategias para “aprender a llevar” al docente. Esto no excluye que la falta de *explicaciones* no se traduzca en un *pedido de explicaciones*. De eso se tratan las injusticias vividas, que atraviesan a los estudiantes en lo cotidiano.

Si la tensión de la cuerda se debe a que López tira en dirección a la pizarra, del otro lado resulta más difícil aún identificar una direccionalidad clara. Aquel más allá puede referir a “no hacer nada”, jugar a las cartas, querer salir del aula o incluso copiar. Se trata de distintos modos de llenar el tiempo vacío. En lo que respecta particularmente a la discusión, una de las prácticas más habituales y que aparecen como denominador común de las clases de Ciudadanía, en el caso de la Escuela también se observan algunas particularidades. Es que allí la discusión aparece como una forma de expresión, antes que de intercambio, solapada. Las discusiones se interrumpen o simplemente se disipan o pierden en el vacío de la clase. En determinadas circunstancias el (no)discutir resulta en una forma velada de tramitar las injusticias vividas y los malos tratos sufridos por las estudiantes mujeres. Se trata de evitar al profesor, no seguirle el juego, o seguirle el juego para poner en evidencias las profundas diferencias.

El Centro de Estudiantes finalmente irrumpe en el universo de la clase de Ciudadanía, llenando ese vacío de un modo diferente. Allí la discusión se multiplica, extiende y profundiza. Pero también ingresa al aula la «toma» y la «protesta» como metodologías que carecen de apoyo y legitimidad. Allí, la cuestión de género no se

puede desembozar, no encuentra el lugar ni el canal adecuado de expresión. En cambio, las estudiantes aprovechan para reclamar por la calidad de la educación en la Escuela. Una educación media que finalmente solo es media educación. López no comprende el reclamo o pasa de largo esa parada. La próxima gestión del Centro de Estudiantes, a manos de Francisco, lleva en su propio nombre la bandera de la educación. Aún así su principal demanda será la de introducir nuevamente un uniforme que esté a la altura de las demás escuelas del Centro. Recomponer un rasgo como ese, quizás active al menos la imagen de una identidad y una promesa que se perdieron en aquel vacío que permanentemente se esfuerzan por llenar.

Capítulo 5

(En y desde) El Colegio

Presentación y contextualización del caso

Una característica que resulta ya casi imperceptible para quien camina habitualmente las calles céntricas de la Ciudad de Córdoba, es la multiplicación geométrica de la cartelería publicitaria que se superpone y acumula, capa sobre capa, empastada en las chapas apostadas sobre las veredas. Detrás de ellas, entre baldes, tablones y andamios, florece el desarrollo inmobiliario. Puede que uno advierta, o no, y se sorprenda cómo de un día para otro esas enormes chapas, que en algunas ocasiones se transforman en túneles que protegen al peatón de desprendimientos ocasionales, se transforman en verdaderos edificios.

La inyección de dinero fresco, producto de la venta de *commodities* durante la última década, ha hecho de la demolición de viejas casonas un negocio próspero en el centro de la ciudad. Así, entre los característicos edificios de ladrillo visto –o a la vista– que inundaron el centro de Córdoba entre los años 60 y 90 –bajo la influencia de José Ignacio el “Togo” Díaz–, hoy se han hecho un lugar nuevas arquitecturas que experimentan con otros materiales. Entre el hierro oxidado intencionalmente, inmensos porcelanatos y toda clase de revestimientos sintéticos y premoldeados, se hacen un lugar en los pórticos de aquellos nuevos gigantes de concreto pequeñas obras artísticas de distintos géneros, que si algo tienen en común es su capacidad por transformar todo nuevo palier en una sala de exposiciones. El intento por dar unidad a todas esas obras conduciría a pensar en una suerte de renovado *art déco* – en una versión algo solipsista–, sino supiéramos que aquello que las emparenta es la ordenanza municipal 8.545, la cual ha alentado a los “desarrollistas” a invertir una pequeñísima cuota de sus ganancias en el mercado artístico local. A cambio de los finales de obra y una exención impositiva, claro, lo cual ha significado que desde 1994 la ciudad misma pueda ser vista a vuelo de pájaro como una galería a cielo abierto. Pues si hay un lugar para recoger diapositivas de las culturas híbridas a las que se refiere Canclini, un simple paseo por el “Centro” de la ciudad bastará.

Al emprender la caminata por las angostas calles, podrá usted entonces ver la sombra de una silla plegable que se proyecta y aparece impresa sobre la pared medianera, sin mostrar cambios durante el día y la noche; una armadura vacía de un soldado medieval; una figura humana acostada en una falsa laguna proyectando un falso reflejo; y pinturas de las más variadas corrientes artísticas, aunque con cierta

predominancia del expresionismo abstracto; entre otras minucias más o menos pretenciosas. Este rostro afable de una arquitectura que modernizó y arrasó docenas de “casonas” de entre una y cuatro plantas, con sus características puertas de hierro forjado y ascensores de rejas plegadizas, vino a dejar en su lugar torres de entre ocho y quince pisos que requieren de una tarjeta magnética para ingresar. Este avance ha encontrado, sin embargo, ciertos límites en la medida en que el desarrollo se manifiesta de modo secuencial y progresivo, a la par de los ciclos y contraciclos económicos.

A modo de transición, a pocas cuadras del centro, en el corazón de la Nueva Córdoba estudiantil, una vieja casa revestida en piedras pide a gritos que algún inversor la compre para demolerla y poner en su lugar un edificio. El dueño ha escrito en su fachada, de punta a punta y con aerosol blanco y negro, “Vendo, recibo departamentos”, mensaje seguido de su número telefónico. Hay algo en la voracidad capitalista que resulta usualmente esquivo, y es su capacidad para aguardar el momento oportuno para volcar su inversión. La “Villa del pocito”, o la antigua y hasta hace poco tiempo agitada “cárcel de encausados”, atestiguan esa pausa que las grandes empresas tienen el lujo de hacer para que sus inversiones devengan en los retornos que se amoldan a sus expectativas. El Estado, mientras tanto, también hace su parte. Pues a partir de esas dinámicas de la demolición y la construcción, puede reconstruirse un gran cerco perimetral que rodea al centro de la ciudad y que lentamente va barriendo con todo vestigio finisecular, que no sea considerado de valor para la *museificación* que todo “casco histórico” propone y ofrece para la industria del turismo. Esa es su parte.

Algunas cuadras más allá del gran cerco, sobre el que se posan los ojos, las manos y las chequeras de los grandes inversores, la arquitectura se precipita, como cayendo en un pozo. En solo cuatro o cinco paradas de colectivo, si uno dirige la mirada hacia la ventanilla, podrá apreciar cómo el promedio de quince pisos se reduce drásticamente a sólo una planta. Pues esa es otra característica de la ciudad, una muy persistente: los barrios. En uno de esos de clase media que rodean al centro, y que fueron testigos de protestas y estallidos populares que marcaron a fuego la historia de Córdoba, está apostado el Colegio Nuestra Señora de la Concepción, o “Conce”, como lo llaman los propios estudiantes. Hay que seguir por una calle que recuerda el nacimiento de la Universidad Nacional de Córdoba, y

desviarse por otra que conmemora la Insignia Patria, para cruzarse sorpresivamente con la mole de cemento tras la cual docentes y educandos juegan su ritual cotidiano. Un par de “lomos de burro” obligan al conductor a reducir la velocidad a pocos metros de llegar. Esto, junto a un cartel amarillo que anuncia en lenguaje vial la presencia de estudiantes, resultan los únicos elementos que, fuera del horario de entrada y salida, sugieren que allí funciona una escuela. Claro que alrededor de las 7:30 y las 13:30, durante los días de semana, el escenario es muy distinto. Es que el caos vehicular vuelve intransitable la zona durante poco más de veinte minutos en esas franjas horarias. Autos de distinta gama y una decena de transportes escolares se detienen durante algunos minutos, tiempo suficiente para hacer de esa calle un verdadero hervidero. Rostros que pertenecen a estudiantes y trabajadores de la educación, y que a penas disimulan un sueño prematuramente interrumpido, confluyen en un gran portón de chapa color rojo. Un guardia uniformado, que desde hace algunos años es subcontratado a través de una empresa privada que se dedica a ofrecer seguridad a escuelas y edificios, apenas controla con la mirada el masivo ingreso. Luego de hacer sonar el timbre, aquel hombre de mediana estatura, siempre recién afeitado, cerrará aquel portón, tras lo cual un puñado de impuntuales y dormilones verán frustrado su intento por hacerlo quebrar en el cumplimiento irrestricto de su deber. Al otro lado del vidrio del portón, un gesto duro, aunque visiblemente impostado, les anuncia que deberán esperar algunos minutos hasta que finalice el ritual de inicio simbólico de la jornada escolar, lo cual supone el registro de una “llegada tarde” en el libro de asistencias. Pero esa es tarea de los preceptores, hasta allí llega su trabajo, que se sucede y encadena eslabón por eslabón.

Dentro del edificio, en un patio central rodeado de muros convertidos en murales, se puede observar durante unos pocos minutos a los cerca de cuatrocientos estudiantes que asisten a la secundaria. Como es de esperar, durante aquel ritual que da inicio a la jornada, la pauta es que estén de pie y en filas. Si bien durante algún tiempo se suspendieron los criterios tradicionales de organización de los cuerpos, según los cuales debían diferenciarse por cursos (hay dos secciones por año) y sexo, las autoridades decidieron recientemente instalar nuevamente aquella modalidad. La jornada comienza entonces con la histórica rendición de culto y el correspondiente saludo a la Bandera Nacional.

Temerosos y avergonzados, los dos estudiantes que han sido asignados para izar la bandera aquel día esquivan las miradas de sus compañeros, mientras activan la polea encargada de llevar la insignia al extremo superior del mástil. A veces se demoran más, a veces menos, eso es parte del escamoteo del tiempo y de la humorada con la que intentan conjurar la vergüenza de tener que cumplir aquella orden y mandato que la autoridad les ha propinado. Lo que más les duele, seguramente es la mirada inquisidora de sus pares. El silencio de los más de cuatrocientos cuerpos que esperan allí cautivos, lucha con el rechinar de la vieja roldana, hasta que el trozo de tela celeste y blanco se detiene. Entonces el silencio es reemplazado por un tibio aplauso colectivo, el cual resulta en una verdadera fase liminal, anunciando a los presentes que aquel ritual cede su tiempo-espacio al siguiente. Cada quien se ve arrastrado por una especie de fuerza invisible hacia el aula que le corresponde, con las demoras, claro, que implica el tránsito de todos esos cuerpos por tan ajustado espacio. Por esta razón se puede observar a las y los preceptores controlando, guiando y apurando esos desplazamientos, mientras aquellos adolescentes y jóvenes se ponen al corriente de las novedades del fin de semana pasado, y otras tantas por venir.

En aquel instante hacen su entrada las y los docentes, con sus bolsos, mochilas y carteras a cuestas, respondiendo al llamado de un sistema educativo que requiere de sus servicios para dar continuidad al hecho educativo. Así, desde una pequeña sala que se comunica con el patio central a través de una ventana enrejada, se los verá salir en manada, diluyéndose a los pocos metros en esa especie de correntada que se dirige hacia las aulas. Se los podrá distinguir, entre otras cosas, por sus pasos de eslalon, sin apuro y con una marcada astucia. Si uno presta la debida atención podrá hacerse una idea de la *hexis* corporal que los docentes llevan a cuestas, reclamando o provocando en cada movimiento un espacio de distancia o de proximidad simbólica, según corresponda. Esa forma de construir autoridad y distancia no es algo dado de antemano, sino que se negocia y se construye a diario junto con el ejercicio de complejas técnicas corporales que a veces pasan desapercibidas. Unos pocos segundos después, cuando la última de las puertas se cierra, aquella calma que ya se había apoderado de la vereda invade también los patios y pasillos.

El Colegio Nuestra Señora de la Concepción, pese a lo que su nombre indica, carece de cualquier intención evangelizadora. De hecho su nombre podría parecer un mero accidente si no fuera porque esta escuela “de gestión privada”, cuenta en su relato institucional que la iniciativa que le dio origen al secundario mixto, que data de 1971, estuvo vinculada a la orden jesuita. Teniendo en cuenta el hecho de que hay varias escuelas en Córdoba que comparten un nombre similar, y que sí incluyen actualmente en su propuesta de formación la educación religiosa, no sorprende que su mención obligue hoy a una aclaración del tipo “el laico” o “el de calle Bandera Argentina”, para corregir toda suposición inicial. En este sentido, puede decirse que su nombre ha logrado hoy dejar atrás toda referencia sacra. No sin varios tropiezos, claro. Es que luego de que un grupo de docentes asumiera la responsabilidad legal y administrativa de la institución, y al no lograr acordar con el Arzobispado acerca de la línea pedagógica propuesta –basada fundamentalmente en la defensa de los Derechos Humanos–, en 1980 le fue arrebatado el edificio en que funcionaba. De allí en más le siguieron varias mudanzas hasta que en 1992 comenzó la construcción del edificio de bloques de cemento que ocupan actualmente. Este pequeño breviarío se completa con el hecho curioso de que en el terreno que colinda con la escuela está hoy apostado un templo evangélico. Si bien en aquel enorme galpón originalmente funcionaba una empresa dedicada a la fabricación de vidrio, la entrada y salida permanente de camiones con grandes acoplados hoy ha sido reemplazada por un acotado movimiento de fieles, según otras temporalidades, que no llegan a superponerse con los tiempos escolares.

Siguiendo con el derrotero del etnógrafo que sigue los rastros de los jóvenes, con el objeto de comprender qué lugar ocupa la escuela en las formas de construcción de ciudadanía que ellos refractan, vale hacer mención a dos de los murales que me encontré en el patio central y que se tornaron visibles en la medida en que los estudiantes se retiraban a sus aulas. Uno de ellos conmemora la lucha de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, con sus característicos pañuelos blancos, haciendo referencia directa a aquella piedra basal del Proyecto Educativo Institucional. El otro, recuerda y refresca aquel mural pintado por quienes “tomaron” la escuela durante 2010, en rechazo a la propuesta de reforma de la Ley de Educación provincial. Alrededor de la frase “Colegio tomado en defensa de la educación”, escrita originalmente por los estudiantes que protestaban en aquel entonces, y sobre un

rompecabezas a medio armar, cuatro brazos entrecruzados llevan escrito el modo en que los estudiantes entienden hoy la educación. Esta ha de ser, a juzgar por el mural, “laica, diversa y pública”.

Para llegar al aula de 6º año, hay que subir las escaleras. Estas han sido adaptadas, de modo tal que se pueda garantizar la “accesibilidad”, con la instalación de una silla especial mecanizada que permite a niños y jóvenes con movilidad reducida trasladarse hacia el segundo piso del edificio. Algunas placas de bronce, en las que se pueden apreciar los nombres de los estudiantes que formaron parte de promociones pasadas, adornan las paredes del descanso de aquella escalera que conduce a los cursos superiores. Las aulas de 6º año “Sociales” y “Naturales”, las dos especialidades que ofrece el ciclo orientado del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, están al fondo del pasillo. Tras un par de meses de transcurrido el ciclo lectivo, esto será algo fácil de diferenciar, cuando cada estudiante vista el «buzo» que identifica a la promoción, según su especialidad. Al entrar al aula de Sociales, espacio en que desarrollé gran parte de mi trabajo de campo, puede apreciarse inmediatamente un espacio que ha sido apropiado e intervenido por los estudiantes. En la entrada se observa un mural en el que se exhiben frases, fotos, anécdotas y distintas humoradas que solo pueden ser comprendidas por quien maneja los códigos de aquel grupo. Al ingresar, es posible observar que las demás paredes también hablan.

Sobre la pared del fondo del aula, hay una serie de tiras de tela con distintas frases: “Que las lluvias que te mojen sean suaves y cálidas”; “Que los ríos te sean propicios y corran para el lado que quieras navegar”; “Que las nubes cubran el sol cuando estés solo en el desierto”. En medio de ellos, un trozo de cartón recortado según la forma de las estatuillas que se entregan en los premios Oscar, lleva el nombre de uno de los estudiantes. Las demás paredes se completan con trozos de papel rectangular y una cartulina de color que llevan escritas las siguientes palabras: *recordar, alegría, unión, risas, disfrutar, festejar, viajar, gozar, progresar, logros, reír, decidir, divertirme, juntos, libertad, seguridad, optimismo, atención, decisión, aprender, disposición, orden, aprobar, entre otras*. Pasadas algunas semanas el espacio irá mostrando ciertos cambios.

Las tiras de tela colgadas al fondo, por ejemplo, vestirán una serie de impresiones en las que se pueden ver cuatro manos coloreadas según distintos motivos. La única pared lateral ciega, será progresivamente cubierta por distintos modelos de *mandalas*, recortados y coloreados por el grupo de alumnas que ocuparon durante todo el año la columna de bancos contigua. La pared opuesta, también perpendicular a la pizarra está casi completamente ocupada por las tres grandes ventanas que dan al pasillo y que se llevan la atención y la distracción de los estudiantes durante esos intermitentes momentos de *desenganche*. Del techo cuelgan visiblemente las instalaciones de un sistema de aire acondicionado centralizado que no fue planificado al momento de la construcción del edificio y que resultó en una solución algo precaria pero que significó un notable esfuerzo por parte de la administración de los siempre “limitados” recursos.

Presentación y caracterización de los grupos

Elegir, asistir y permanecer en el Colegio

Desandar el camino e indagar acerca de los motivos por los que están esos jóvenes allí sentados, y lo estarán mañana y la próxima semana, pone por un instante a la escuela y a los microescenarios de interacción que esta habilita en el centro de la cuestión. Hasta el propio investigador puede encontrar ciertas dificultades para encarnar aquel punto de vista desde el cual se vuelva posible abordar, sino el porqué, al menos el cómo de aquellas prácticas y sentidos que han sido rutinizados durante generaciones. Si bien no deja de ser una experiencia que rara vez es tematizada por los estudiantes, considero que es posible reconstruir el sentido de esas presencias y ausencias como parte y efecto del juego de poner en crisis, al menos analíticamente, aquello que acontece de modo cotidiano. En otras palabras, lo acostumbrado es develado y obligado a mostrar su propio mecanismo de *pseudonaturalización*. Esta es otra perspectiva posible de lo que hemos llamado anteriormente asistir y permanecer.

A diferencia de lo que notamos en el caso de la Escuela, no se observan aquí estrategias de evasión de clases, más allá de los pedidos esporádicos del permiso

correspondiente para ir al baño o para buscar agua. Pues si consideramos el hecho de que este tipo de solicitudes son siempre concedidas, no sorprende que los estudiantes pierdan interés por esquivar aquella zona virtual sobre la que los docentes ejercen cierto control e influencia. En una oportunidad pude observar cómo una alumna pedía al docente permiso para ir al baño, pese a que la mayor parte de los estudiantes estaban repartidos por patios y pasillos resolviendo una actividad práctica. Situaciones como esta, permiten evidenciar que el hecho de que el profesor vea limitada su capacidad por garantizar cierto control del grupo (un control ciertamente menor al que demuestra en la dinámica áulica más cotidiana), no se traduce necesariamente en una cuota mayor de libertad y de margen de maniobra para la evasión por parte de los estudiantes. Los más variados pedidos de permiso (para ir al baño, para hablar con la preceptora, para ir a trabajar a otra aula, etc.) confirman una vez más que esta tensión entre el adentro y el afuera del aula no es algo que los jóvenes y los adultos resuelvan siempre del mismo modo.

Por otra parte, al tomar cierta distancia de las prácticas y dinámicas situadas en los escenarios escolares cotidianos, podemos observar cómo emerge una serie de sentidos que resultan recurrentes y por medio de los cuales los actores tematizan en términos más bien generales sus propias formas de vincularse en/con la escuela. En este sentido, la institucionalidad que reviste al Colegio Nuestra Señora de la Concepción (al cual nos referiremos de aquí en más como Colegio o Conce, según lo llaman los propios estudiantes), se traduce desde el punto de vista de los actores en un escenario propicio, tanto para la construcción de lazos sociales significativos como para la obtención de las competencias y las certificaciones que necesitan para dar continuidad a sus estudios en el nivel superior o sencillamente incorporarse a la vida social. Estos dos elementos aparecen articulados de un modo relativamente complejo, que es preciso detallar.

En lo que respecta a la construcción de lazos sociales significativos, el Colegio es valorado por los estudiantes por ofrecerles una forma particular de vinculación con sus docentes, cuya proximidad es interpretada a modo de un soporte al cual pueden recurrir cuando crean necesario. Esto hunde su sentido en una forma de construcción del vínculo estudiante-docente, que resulta en una de las experiencias fundamentales que condensa todo aquello que la escuela tiene para ofrecerles, tanto desde el punto de vista de la formación como de la construcción de la propia

identidad. Pero también hay un lugar para las experiencias de socialización con y junto a sus pares. Un grupo de estudiantes reconoce incluso al Centro de Estudiantes como otro de los elementos que estructuraron y apuntalaron la construcción de su identidad. Hay allí un cruce posible en el que se observa de algún modo una experiencia escolar *vincular o relacional*. Esto aparece asociado a la formación y la construcción de ciertos aprendizajes en lo que refiere puntalmente a la participación y la organización estudiantil. Las palabras de Fer, la presidenta del Centro de Estudiantes, ilustran una dinámica de colaboración en este sentido:

AH: ¿Qué es lo que te gusta de la clase?

Fer: Me gusta que sean dinámicas, me gusta que le den muchísimo lugar a la palabra del alumno, que lo involucren en la clase. Y además también que te hagan razonar, que te hagan pensar y que no sea una imposición de conocimiento. ¿Me entendés? Que hay un trabajo de los dos. Esa dinámica a mí me encanta de la clase, es lo que me hace engancharme.

En segundo lugar, el Colegio es valorado por los estudiantes por ofrecerles, y en alguna medida garantizarles, cierta base de formación en determinadas materias que coinciden con sus intereses y proyección personal. Hacer mención a la escuela es algo relativamente habitual al momento de imaginar los eslabones que les permiten dar cierta continuidad a sus estudios en el nivel superior, e incluso en su posterior desarrollo profesional. Esto muestra cómo las experiencias vinculadas a la educación secundaria, a la luz de los distintos casos analizados anteriormente, adquiere dimensiones y sentidos divergentes. Aquí los estudiantes dan cuenta de un tipo de caracterización y evaluación acerca del Colegio como etapa de formación, que les permite apuntalar el sentido de la experiencia educativa como una especie de inversión a largo plazo.

El valor instrumental que algunos estudiantes le atribuyen a la formación que ofrece el Colegio, coincide con cierta reflexividad estratégica que implica de algún modo la revalorización del título secundario. Claro que no todos coinciden en este punto, ya que la elección de una u otra carrera universitaria implica que hagan distintas consideraciones acerca del valor del curriculum que construyeron en su paso por el Colegio. En este sentido, hasta la construcción de un pensamiento crítico llega a formar parte de esas competencias que los propios estudiantes valoran. Fer, que tiene pensado estudiar Ingeniería, por ejemplo, no reniega de la especialización en

Ciencias Sociales por la que optó en 4º año. Mientras tanto, Fran se muestra disconforme al no haber podido elegir una especialidad ligada a “los números”.

Fer: Yo y un par de amigos dijimos, “Bueno, tendríamos que haber ido a Naturales”, porque nos gusta mucho más. Pero para mí es muchísimo más necesario una base de formación social en cualquier tipo de persona, ya sea doctor, ya sea abogado, ya sea ingeniero. Es totalmente necesario, porque te abre esa parte social, esa parte de entender y saber cómo actuar frente a una sociedad para poder ejercer bien la profesión. Yo creo que es necesario, yo creo que por ejemplo, en Naturales tendrían que abarcar más esa parte como también nosotros tenemos que abarcar más partes de Naturales.

Fran: Sabía que las ciencias duras no eran lo mío y sabía que en las Sociales me guiaba. Pero yo, si hubiese podido, hubiese elegido algo relacionado con los números, Gestión... Yo estoy estudiando ahora, el jueves rindo el ingreso.

AH: ¿El ingreso adónde?

Fran: Administración de Empresas.

Esto nos lleva a repensar una vez más cómo el “estar ahí” se inscribe y expresa a modo de una serie continua de experiencias que cuelgan de las biografías de los jóvenes. Una biografía que es proyectada por ellos mismos hacia aquel futuro que alcanzan a visualizar, y que permanentemente se regresa sobre sus propios pasos, abriendo nuevas oportunidades de análisis. Se trata de una suerte de ejercicio latente, una especie de juego al que están especialmente predispuestos. La respuesta al “cómo” es ese camino que los llevó a esas aulas, patios y pasillos, refiere en el caso del Colegio a una “historia de larga duración”. Es que gran parte de los estudiantes pasaron casi toda su vida atados a la rutina de despertar, desayunar, ponerse el uniforme, anudarse la corbata e ir al Colegio. No es un dato menor que este ofrezca (y se esfuerce por garantizar) cierta continuidad en la propuesta pedagógica, junto con la apuesta por mantener la misma matrícula desde el nivel inicial hasta el secundario. Esto, como hemos visto, no es algo a lo que puedan aspirar todas las escuelas, en función de la independencia administrativa y los diferentes proyectos institucionales que se pueden observar incluso cuando una misma institución ofrece el dictado de todos los niveles educativos. Más allá de las circunstancias que pueden llevar a interrupciones o el redireccionamiento de las trayectorias educativas, el pasaje del nivel primario al secundario es una de esas etapas en que las familias revisan distintas alternativas para dar o no continuidad, y

de qué modo, a la formación de los adolescentes. El caso del Colegio Nuestra Señora de la Concepción permite identificar parte de los circuitos por los que transitan los jóvenes de familias de sectores medios y medios-altos.

Como ya dijimos, una trayectoria muy marcada y recurrente es aquella que incluye el ingreso en jardín de 4 o 5 años y su continuidad hasta terminar el secundario. La estructuración de una organización familiar estable, que incluye entre otras cosas que todos los hijos vayan a una misma institución, es un elemento que las familias tienen en cuenta a la hora de elegir una escuela. Aunque como veremos más adelante en el caso del Colegio esto se relativiza en algún punto. Esto no significa que aquel camino recorrido carezca de obstáculos y desvíos. Así lo muestran el relato de Fede:

AH: ¿Cómo llegaste al cole?

Fede: Mi hermana venía acá de toda la vida y yo arranqué en jardín de 5 acá, de chico. Un día llegué, colgué la mochilita allá en el jardín y nada...

AH: ¿Te acordás de ese día?

Fede: Ese día me lo acuerdo.

AH: Ah, ¿sí?

Fede: Y sigo con algunos de los compañeros míos, los sigo teniendo hasta ahora en sexto año. Conozco el cole de punta a punta.

AH: ¿Vos sos de acá de la zona, del barrio o...?

Fede: No, yo antes vivía acá, por eso vine a este cole y después me mudé a Barrio Jardín.

AH: Y entre las razones por las que eligieron este cole, digo, vos, tu familia, qué sé yo, ¿tenés una idea o no?

Fede: Sí, a mi vieja le gustaba mucho el cole y bueno, a mi viejo también. Y nada, teníamos las referencias. La mandaron a mi hermana... también dentro de todo nos quedaba cerca. De los coles que había era como uno de los mejores que había en la zona. Y bueno, se decidió por este cole y la verdad que pensaron en cambiarme muchas veces... Más que todo por el tema de la ubicación, bueno, porque nos quedaban más cerca otros lugares y yo y mi hermana no quisimos porque, bueno, amamos el colegio este y lo queremos a pesar de todo.

Otras trayectorias dan cuenta de una incorporación algo tardía. Las mudanzas dentro de la misma ciudad, o desde otras ciudades, aparecen como un hecho

significativo que obliga a reorganizar la vida y dinámica familiar, en función de la necesidad de reconstruir el vínculo con el espacio urbano que ello conlleva.

AH: ¿Cómo llegas a este cole?

Belén: Yo iba a otro colegio...

AH: ¿Al primario?

Belén: Hasta segundo año fui a otro colegio. Me cambié en tercer año porque era lejos de mi casa, yo vivía acá cerca y después me mudé cerca de otro colegio y yo quería seguir entrenando y el otro colegio era sobre música. Y también sabía que este colegio era muy bueno en enseñanza, no tanto en música.

Luz: Yo entré en primer año porque me mudé de Buenos Aires, nos vinimos a vivir acá. Y es una historia bastante graciosa porque la sobrina del jefe de mi papá venía a este cole y le gustaba y como mi papá y su jefe se llevaban bien, entonces decidieron ponerme en esta escuela con ellos. Así que entré acá. Pero yo no conocía la escuela, en mi primaria era de esas que es semiprivada, así que mis papás no tenían ninguna intención de ponerme en una privada o no, no les importaba mucho, sino más bien se fijaron en lo que decían de la calidad de la escuela, cómo era la educación en la escuela. Y como dijeron que era buena, bastante buena, bueno, decidieron venir acá.

La finalización del nivel primario es presentada como una instancia que abre nuevas posibilidades para la redefinición y reorientación de la trayectoria educativa. Algunos estudiantes llegan al Colegio como parte de un circuito relativamente aceitado. Así como determinadas escuelas transfieren regularmente una parte de su matrícula a los colegios preuniversitarios, el Colegio recibe todos los años a estudiantes de aquellas escuelas en las que hay cierto desacople entre los niveles.

Fran: Entré en el secundario, en primer año...

AH: Ah, ¿en primer año?

Fran: Primer año. Y porque yo iba al Instituto Pedagógico... [...] Y mis viejos consideraban que este colegio era muy parecido, tenía ideologías muy parecidas... En realidad me iban a mandar al Santa Trinidad, mi papá quería mandarme al colegio Santa Trinidad, pero al principio rendí mal y después rendí y me dijeron que entré, pero ya estaba inscripto acá y yo quería venir acá porque tenía Natación. Después no me gustó más Natación. [...]

AH: ¿Y alguna otra razón que te acuerdes por el cole, por la elección del cole?

Fran: Por el Inglés. Pero después de eso, no.

AH: ¿A tu viejo le gustaba el cole?

Fran: A mi mamá sí y a mi papá no tanto. A mi papá le sigue sin gustar.

AH: Ah, mirá vos. ¿Y vos sos de acá del barrio?

Fran: No, yo vivía allá en Las Palmas y o sea, llegaba en 10 minutos. Y después me mudé allá a Las Delicias [Barrio cerrado], allá...

AH: Más lejos.

Fran: Sí, más lejos. Y ahora me vengo en bondi.

AH: Claro. ¿Todos los días te venís en bondi? ¿Desde qué año?

Fran: Desde cuarto creo.

AH: ¿Antes te traían tus viejos?

Fran: Claro. Igual hay días que me traen mi viejo o mi vieja, los días que vienen temprano me traen.

A partir de los testimonios recogidos hasta aquí, lentamente comienza a verse cómo las biografías de los estudiantes se encuentran entrelazadas por diferentes experiencias, marcadas por un amplio margen de “elección” y que confluyen en un mismo diagnóstico acerca de la propuesta pedagógica del Colegio. En este sentido, la “calidad académica” que ofrece la escuela, aparece como uno de los elementos que están presentes en casi todos los relatos acerca de los motivos por los que llegaron, regresaron o continuaron sus estudios allí. Aquel común denominador se manifiesta de diversas formas, como el hecho de que valoren las clases de natación o un nivel avanzado de inglés (que incluye la preparación para rendir exámenes internacionales de suficiencia). Pero más interesante aún resulta el hecho de que parte de su “prestigio” se deba a una formación que algunos definen como “crítica”, “reflexiva” o “no tradicional” y que da cuenta subrepticamente de una frontera porosa en la que por momentos se mezcla la dimensión política de las prácticas pedagógicas que allí tienen lugar. Es entonces que la “calidad académica” deviene en motivo de conflicto. Esta suerte de tensión acerca del papel político-ideológico que desempeñan los docentes cotidianamente, resulta motivo de atracción, y a la vez de rechazo, lo que configura una relación de tipo elástica entre los estudiantes (y sus familias) y el Colegio. La razón para cambiarse de escuela es la misma por la que continúan en ella, haciendo lugar a las diferencias en el seno familiar.

Según lo dicho hasta aquí, se pudo observar un componente sumamente recurrente en la evaluación que los estudiantes hacen de sus propias estrategias y trayectorias. Me refiero a la necesidad de garantizar cierta compatibilidad a nivel de las “convicciones” e “ideologías” que caracterizan a los jóvenes en línea o en tensión

con el grupo familiar. Esto es algo que aparece expresado, y los propios actores parecen ser conscientes de esto, de dos modos distintos y complementarios. Por un lado, hay una representación acerca de la orientación político-ideológica de la familia y de los propios jóvenes, como si se tratara de una suerte de estructura previa que se ha sedimentado a través de experiencias. Allí se expresan también las trayectorias de las generaciones anteriores, siempre atribuidas a un pasado previo a la llegada al Colegio. Este es el caso de Fran (a quien citamos más arriba) y Mari, quienes destacan el hecho de que el Colegio conjuga una “buena enseñanza” (en relación al formato y a la dinámica pedagógica) con una propuesta laica (desde el punto de vista de los contenidos).

AH: ¿Cuándo entraste al cole?

Mari: En jardín de 4.

AH: ¿Y por qué motivos? ¿Cómo recordás que fue la elección de la escuela? ¿Sabés algo de cómo tu familia...?

Mari: Sí, sé que buscaron primero que fuera cerca. Después, bueno, que la formación fuera acorde a lo que ellos pensaban. No querían ningún colegio que fuera religioso, yo soy atea.

Pero por otra parte, también hay momentos en que reconocen que esas mismas orientaciones político-ideológicas han sido parte de una construcción permanente, atravesadas por hitos y hechos que los obligaron a sentar posición en el devenir de sus propias trayectorias. El Colegio, a través de su propuesta formativa y el rol jugado por los docentes, llega a ocupar en este sentido un lugar determinante.

Luz: Volví en tercero y ya me quedé. Igual hay muchas cosas que todavía no les gustan del cole, como por ejemplo, todo esto que te estoy diciendo de las muchas influencias como de izquierda. Mis papás son nada que ver con eso, entonces por ahí les molesta la actitud mía de ir a las marchas y participar en los encuentros del Centro de Estudiantes y esas cosas. Por ahí a ellos no les gusta, pero es lo que a mí me gusta y por eso decidí seguir con eso.

AH: Claro. O sea, que medio estuvo en vos la decisión de volver al cole ¿o tus viejos te apoyaron?

Luz: No, estuvo en mí. En realidad, la decisión de volver al cole fue que yo quería y el otro cole tenía un nivel bajo y el ambiente tampoco era bueno, era un colegio católico.

Matías: A mi viejo le gustó porque mi mamá tiene una mente bastante abierta y... Por más que no piense como yo, pero le gustaba la dinámica de enseñanza, que no sea algo directo y que sea solamente así. Le gusta hacerlos reflexionar a los chicos y eso es lo que había en este cole. Le habían hablado que la primaria era más dinámica, hacía reflexionar a los chicos... Tenía otra de forma de enseñar, no a la antigua, que era $2 + 2$ es 4 y nada más. Entonces, le gustó eso. Y me cambié en el jardín de 5.

AH: ¿Y vos que pensás de esto ahora, después de tantos años? ¿Cómo lo ves?

Matías: La verdad hay cosas que mejorar, pero a mí me encantó el cole y no me arrepiento de haber venido a este cole. Menos mal que me pusieron en este cole, porque en otro cole no hubiera sido yo. Y es lo que me formó en sí. El cole, mi familia... Y gracias a eso, soy quien soy. Y no sé, a mí me gusta el cole, me gusta el modo de enseñar, me gustan los profes, porque sin los profes es imposible esa enseñanza que hay.

Finalmente, cabe reconocer como una característica distintiva de los estudiantes que asisten al Colegio el hecho de que todas estas tensiones resulten en un margen de libertad relativamente amplio. Esta capacidad relativa de “elegir”, emerge y se manifiesta como una especie de ventana por la que los propios jóvenes tienen la posibilidad de mirar buscando incidir en el curso de sus propias trayectorias educativas. Continuar o retomar los estudios allí, e incluso migrar a otra escuela, es una instancia de discusión y de definición por la que han atravesado la mayoría de ellos, y de la cual han salido airosos. Este margen de libertad se evidencia, entre otros factores, gracias a la presencia o ausencia de condicionantes que han sido determinantes en las trayectorias de estudiantes que asisten a otras escuelas. El hecho de que al interior de un grupo familiar no se manifieste la necesidad de asegurar que todos los hermanos asistan a una misma institución es parte de las diferencias, y las desigualdades, que caracterizan e influyen en las trayectorias de los jóvenes. En el caso de los estudiantes que asisten al Colegio, la organización familiar no es presentada como un obstáculo o un factor que influya o condicione a los jóvenes (y a sus familias) en la elección de una u otra escuela, lo cual ayuda también a tomar dimensión de los modos en que se configuran los segmentos o circuitos educativos.

Al llegar a este punto, considero útil plantear algunas consideraciones relativas a ciertos factores que confluyen en el caso del Colegio Nuestra Señora de la Concepción y que nos pueden ayudar a delimitar una serie de coordenadas en las

que se inscriben las experiencias escolares de los estudiantes de 6° Sociales. En este sentido, el Colegio puede ser interpretado como la configuración de un escenario atravesado por una amplia variedad de representaciones que orientan a visibilizar permanentemente una cohesión interna que se muestra apuntalada en múltiples sentidos. Esto, reforzado por la defensa de un horizonte de “elección” virtualmente irrestricto. De este modo, los elementos que se desprenden del análisis de sentido que están en juego alrededor de la elección, asistencia y permanencia dentro del Colegio resultan en: (a) el desdibujamiento de la frontera entre el *adentro* y el *afuera*, producto de una nula tensión entre ambos polos (como si no hubiera un *afuera* o ese *afuera* no resultar atractivo); (b) el reconocimiento de una dinámica vincular que ofrece lazos sociales significativos y relativamente horizontales como marca de las experiencias formativas; (c) la existencia de una apuesta y una inversión específica orientada a la obtención de las competencias y las certificaciones necesarias para dar continuidad a los proyectos educativos y profesionales; (d) la existencia de un margen relativamente amplio de “elección”, que solo reconoce parcialmente otros condicionantes externos a la *decisión* acerca de la “mejor” escuela, o la “más adecuada” (la organización familiar, una mudanza, etc.); (e) la puesta a punto y el intento por compatibilizar la orientación político-ideológica de las familias, los estudiantes y el Colegio (como encarnación de esas posiciones), lo cual se despliega y extiende a lo largo de las trayectorias escolares. De este modo, y en función de una dinámica que puede ser interpretada como un juego de fuerzas centrípetas (a, b y e), centrífugas (c) y endógenas (d), los estudiantes refuerzan permanentemente referencias y valoraciones positivas, aunque sin desconocer ciertas tensiones permanentes como lógicas adyacentes.

La disposición de los cuerpos y la representación simbólica del grupo en el aula

Una de las características del aula es el notable espacio reducido en que se traban las distintas dinámicas. Cuatro columnas de mesas y sillas, siempre de a pares, se despliegan prolijamente paralelas entre sí y de frente a la pizarra. Estas están separadas por un pasillo de 80 centímetros, lo que dificulta el tránsito de los estudiantes, pero especialmente de aquellos docentes que pretenden recorrer y ocupar todo el espacio áulico durante su clase. Cabe destacar además el hecho de

que el escritorio asignado a ellos esté separado apenas por unos 10 centímetros de la primera fila de estudiantes, lo que permite ilustrar el tipo de proximidad al que están sometidos los actores en la interacción cotidiana. La configuración inicial de mesas y sillas normalmente se mantiene tal como se puede observar bien temprano por la mañana. Sin embargo, en la medida en que los docentes proponen distintas dinámicas de trabajo, entre las que se destaca la lectura y resolución de una guía de preguntas a partir de “textos”, es posible registrar cómo esta fotografía muestra ciertos cambios a lo largo de la jornada. Podrá verse entonces cómo los propios estudiantes despliegan una serie de estrategias a partir de las cuales aspiran a incorporarse a un grupo en el que puedan obtener una buena calificación, o bien, puedan al menos pasar un buen rato conversando y bromeando (Ver Ilustración 21).

Una mención especial merece el hecho de que los estudiantes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción deban asistir a clases con su tradicional uniforme. Las mujeres, por su parte, deben vestir una pollera cuadriculada, junto con una camisa blanca y una corbata color verde. En el caso de los varones, la pollera es reemplazada por un pantalón de vestir de color gris. Si bien esto implica una diferenciación de tipo binaria básica, que se corresponde con patrones heteronormativos tradicionales, hay dos momentos en que esta regla queda sin efecto. Por un lado, en aquellas jornadas en que los estudiantes tienen clases de educación física y se les permite vestir pantalón de jogging y una remera de color blanco de mangas cortas con el escudo distintivo del Colegio. Pero más interesante aún resulta aquella práctica, que ya se ha vuelto costumbre, de asistir el último día de clases vistiendo el uniforme del “sexo” opuesto. Este intercambio de polleras y pantalones es algo que resulta habitual en colegios de gestión privada que recurren al uniforme como forma de diferenciación entre sexos desde muy temprana edad. Si bien el control de este uniforme es algo que varía según el preceptor o preceptora, quienes aplican distintas estrategias para asegurarse de que cada curso cumpla con la normativa, puede decirse que hay un alto acatamiento. En invierno podrá verse cómo esta regla se flexibiliza, en función de los distintos abrigos que cada quien viste para enfrentar el crudo frío de la mañana. Apenas resulta necesario recordar en este punto que pasados algunos meses podrá distinguirse claramente a los estudiantes de 6° año a partir de los «buzos» y remeras de la «promo». Durante el año en que hicimos la mayor parte de nuestro trabajo de campo, los estudiantes

acordaron que el diseño del «buzo» incluyera algunos detalles azules sobre una base de color bordó, destacándose en blanco el nombre del Colegio y el año de egreso.

La observación sistemática de cómo organizan el espacio y qué lugares ocupan varones y mujeres no tarda en arrojar ciertas regularidades. Si bien existe cierto margen para la sorpresa, las contingencias posibles son solo unas pocas, reduciendo lo impredecible a su mínima expresión. Una de las tendencias que se puede apreciar en lo cotidiano resulta de ciertas dinámicas a partir de las cuales se configuran ciertas grupalidades. A partir de las primeras notas de campo y las entrevistas con los estudiantes pude recuperar una serie de criterios de clasificación y organización, según los cuales emergen determinados *grupos de referencia*. Si bien dichos criterios por momentos se superponen y confunden a nivel de las representaciones, tienen cierta preeminencia en la práctica según los escenarios en que tienen lugar las interacciones propiamente dichas. Por un lado, la cuestión de género aparece como un elemento que tiende a organizar y estructurar las diferencias de un modo que resulta tan básico que generalmente escapa a un nivel reflexivo por parte de los actores. Según una concepción binaria, anclada en el par *chicos/chicas*, el curso se divide en dos grandes grupos.

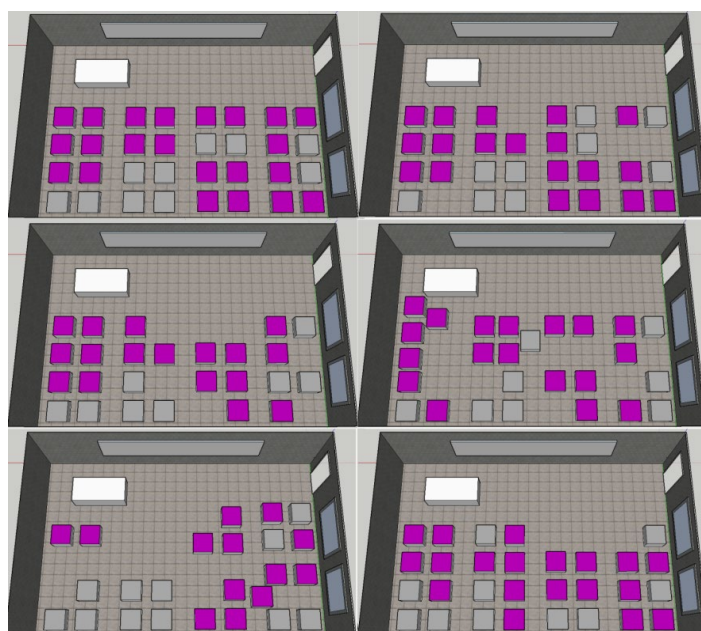
Si bien ya hicimos mención a ciertas experiencias que muestran cómo esta partición fundamental comienza a dar cuenta de cierta precariedad, en la medida en que los propios actores se muestran reticentes a seguir cumpliendo y reproduciendo determinadas prácticas institucionalizadas a través de normas escolares (y escolarizantes), cabe destacar que no parece haber margen para un cuestionamiento de este tipo en relación a la configuración de las grupalidades. Es como si escapara al horizonte reflexivo de los propios estudiantes el hecho de que ser/hacer varón o mujer resulta en una camisa de fuerza que la propia escuela les impone. Esto se evidencia cuando prestamos atención a cómo se disponen dentro del aula y con quiénes comparten sus escritorios. Las excepciones a esta forma binaria a partir de la cual se organizan y disponen los cuerpos en el aula, muestran cierto contraste entre las prácticas y las representaciones. El cuestionamiento de estas formas más tradicionales de ocupar el espacio es algo que escapa a la mirada de los propios actores al momento de explicar el origen o devenir de las diferencias que cada grupo expresa. Sin embargo, hay otros elementos que organizan las

diferencias y que sí entran el terreno reflexivo, lo que amplía considerablemente el margen de análisis. Es que estos dos grandes grupos –chicas y chicos– se subdividen además según un conjunto relativamente complejo e integrado de criterios en los que se incluyen: i) formas de entretenimiento y aprovechamiento del tiempo de ocio; ii) cómo se vinculan con la dinámica de la clase y el modo de adhesión o vinculación con la vida propiamente escolar y académica; iii) subculturas y formas de identificación.

Ilustración 21. Representación gráfica de los grupos dentro del aula (Nota de campo)



Ilustración 22. El Colegio: 6° año (seis clases diferentes, mayo a agosto)



Al prestar atención a estos criterios, emergen al menos cinco grupos, cuyas formas de participación dentro de la dinámica áulica dan cuenta de ciertas recurrencias, diluyendo de algún modo las diferencias internas. Un primero grupo (G1), integrado completamente por mujeres, parecen rodear al profesor de Ciudadanía y Política y se muestran siempre atentas a las dinámicas que este les propone. Estas son catalogadas por el resto del curso como las «hippies», significante en el que confluye cierto estilo cultural con trayectorias que incluyen algún tipo de participación en el Centro de Estudiantes y un compromiso activo en defensa de los intereses de los estudiantes. Detrás de “las hippies”, se distinguen otros dos grupos conformados por varones. Al primero de estos se los puede observar interviniendo de modo intermitente en la dinámica de la clase a través de bromas, con un marcado liderazgo de uno de los estudiantes quien además suele emitir alguna que otra opinión cuando la clase deriva en una *discusión*. Un tercer grupo se distingue de estos, en la medida en que demuestran abiertamente no estar “enganchados” en la dinámica de la clase. Es común que el profesor dirija alguna pregunta a uno de los estudiantes del grupo poniéndolo a prueba, lo cual suele resultar en una situación tensa y algo incómoda para los estudiantes. Este pequeño llamado de atención es la forma que encuentra el docente para “invitarlos” a retomar la senda de trabajo que propone. Los grupos 4 y 5, por su parte, conforman un gran grupo de amigos cuya única diferencia parece estar dada por el modo en que se vinculan regularmente con la dinámica de la clase. Dentro del grupo 5, cierto liderazgo por parte de dos varones y dos mujeres, hace que por momentos se concentren allí algunos intercambios (tanto horizontales como verticales), pese a que la dinámica de trabajo durante «la clase de Ciudadanía» comúnmente se concentre en la medialuna más próxima al profesor. Estos dos últimos grupos se perciben a sí mismos como aquellos a los que les gusta “la joda”, tomando distancia de aquellos otros que “estudian-mucho” y “no-salen-nunca”.

Este juego de las diferencias resulta especular, dando cuenta de una forma particular de configuración de las diferencias en las que se manifiesta un acuerdo entre las partes. Pese a que cierta mirada externa pueda suponer la presencia de algún tipo de estigma, los dos grandes grupos o «mundos» que integran el “6º Sociales” no tienen mayores problemas en hacer propia la mirada ajena. Así lo explicitan Fer y Luz:

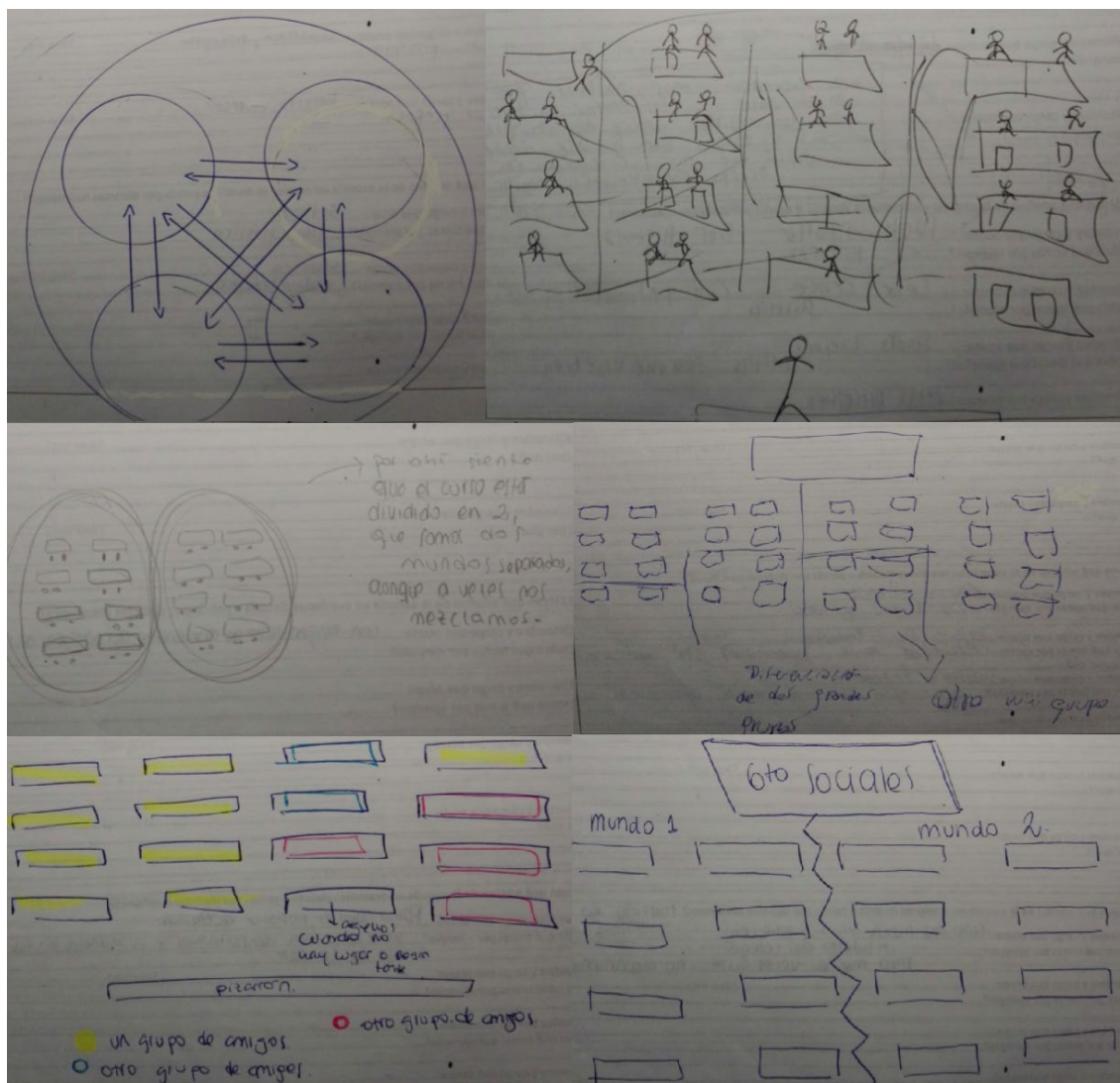
Fer: Creo que muy pocas veces los vi salir, por ejemplo, porque no les gusta mucho la joda, tienen otros intereses, como juntarse en una casa, algo más tranquilo.

Luz: Creo que fue mejorando la relación en ese sentido durante los años. Bueno, está mi grupo, el de las hippies, que también es como que nosotras estudiamos mucho y por ahí los otros grupos salen más. O salen, por ejemplo yo no salgo nunca, porque no me gusta. Pero salen a fiestas y esas cosas, se juntan entre ellos... Nosotras también nos juntamos entre nosotras.

Si bien la clasificación salir/no-salir y estudiar/no-estudiar no aparece entre las representaciones de las y los estudiantes como una forma de estigmatización de las costumbres o hábitos de sus compañeros, esto no significa que esta relación esté exenta de todo tipo de tensiones, aunque ciertamente se trata de algo ocasional. Al rastrear en el tiempo el proceso de construcción de las diferencias, nos encontramos con ciertos hitos que determinaron y apuntalaron aquella dinámica que habrá de caracterizar sus experiencias escolares durante su último año en el Colegio. Según se desprende de los relatos de los propios estudiantes, la elección de aquel viaje que realizaría la promoción al finalizar 6° año, derivó en una división en la que condensaron aquellas diferencias de estilos, hábitos y costumbres. Quienes forman parte del «Mundo 1» (ver Ilustración 23) acordaron viajar a Machu Picchu, mientras que las y los estudiantes del «Mundo 2» optaron por el tradicional viaje a Bariloche.

Si prestamos atención a los modos en que las y los estudiantes ven su propio curso, podremos apreciar cómo se superponen y acumulan los distintos criterios de clasificación. Llama la atención el modo en que opera esta suerte de acumulación originaria de las diferencias, las cuales tienden a profundizarse en un lapso de tiempo relativamente corto. Según se desprende de sus propios relatos, unos pocos meses bastaron para instalar una parteaguas simbólico y muy pronunciado en la mitad del aula. Los «dos mundos» que identifican los estudiantes refieren a esferas separadas en función de las cuales se producen dinámicas e intercambios que resultan evidentes para el observador externo.

Ilustración 23. El Colegio: 6° año (elaborados por los propios alumnos)

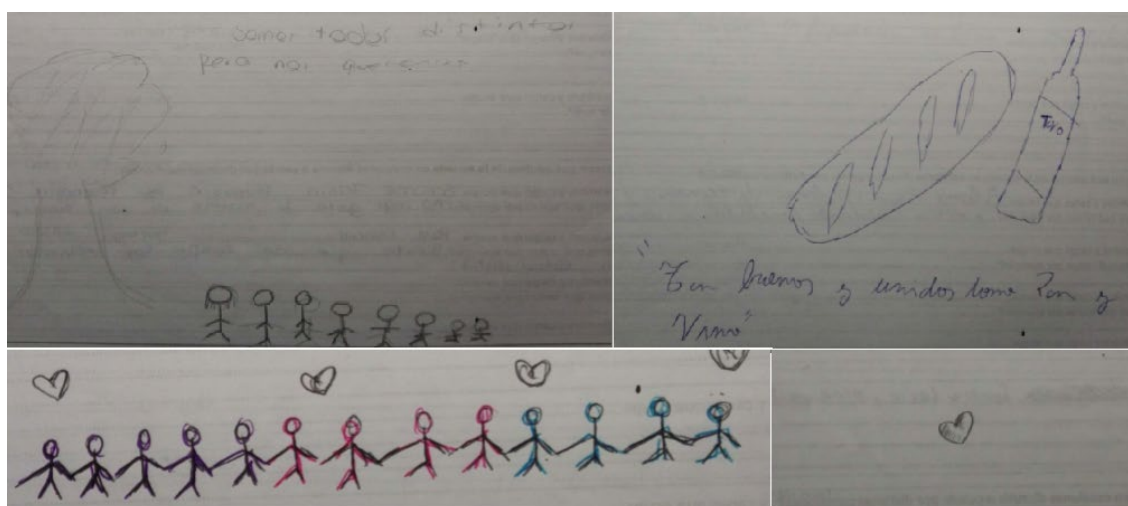


(*) Por ahí siento que el curso está dividido en 2, que somos dos mundos separados, aunque a veces nos mezclamos. (**) Diferenciación de dos grandes grupos. Otro mini grupo. (***) Un grupo de amigos; otro grupo de amigos; otro grupo de amigos. Aquellos cuando no hay lugar o llegan tarde.

A diferencia de los otros casos que hemos analizado anteriormente, entre las representaciones de las y los estudiantes no aparecen de modo recurrente referencias directas a la conflictividad como algo vivido en lo cotidiano. En su lugar, las fronteras simbólicas que organizan las dinámicas dentro del aula se complementan con un claro predominio de un tipo de relaciones afectivas y de integración, que son permanentemente puestas en el centro de la escena como reafirmación de la identidad del endogrupo. Algunos de los estudiantes, por ejemplo,

optaron por representarse a sí mismos como un grupo de personas, reunidas bajo la sombra de uno de los árboles de la escuela, tomadas de la mano y rodeadas de corazones. En otras de las representaciones, una bebida alcohólica (en este caso el vino) se asoma como una verdadera postal de la experiencia de ser joven hoy, la cual apenas se deja ver en medio de una broma, vehículo privilegiado del orden expresivo entre los jóvenes (ver Ilustración 24).

Ilustración 24. El Colegio: 6° año (elaborado por los propios alumnos)

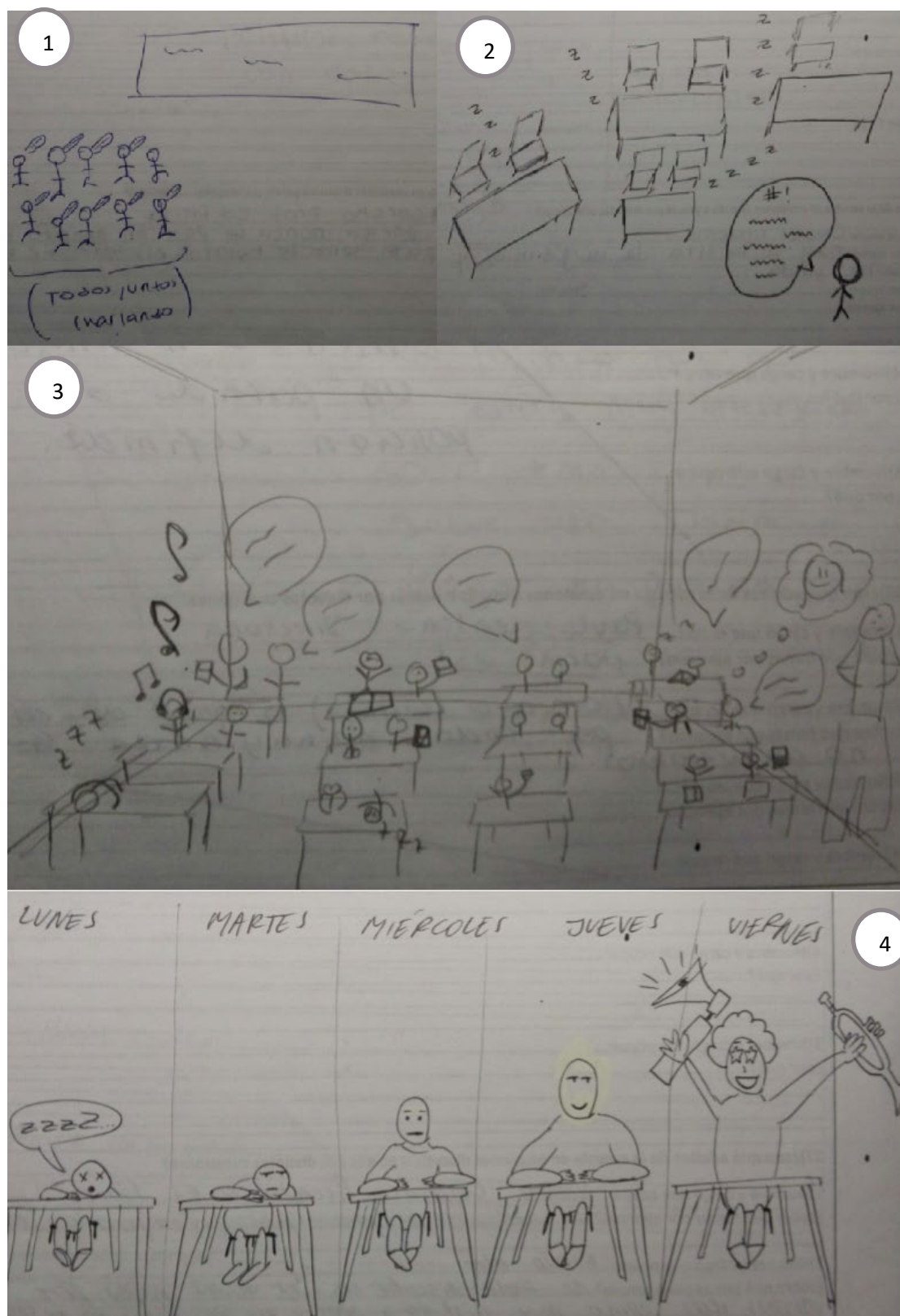


(*) Somos todos distintos pero nos queremos. (**) Tan buenos y unidos como Pan y Vino.

Como ya marqué anteriormente, también es posible identificar los distintos grupos de referencias en función de las actividades que desarrollan dentro del aula (ver Ilustración 25). En este sentido, resultan sumamente interesantes ciertos contrastes que los propios estudiantes marcan. Tomadas como algo aislado, estas postales de la experiencia escolar cotidiana resultan algo esquivas al análisis, mostrando escasos puntos en común con aquello que el observador entrenado ha de registrar. Sin embargo, al tomar distancia y ampliar el foco y la perspectiva, emergen nuevamente ciertos elementos ricos para el análisis. Las presencias/ausencias que los propios estudiantes dejan entrever en sus propias representaciones muestran ciertas recurrencias. De este modo, si no pudiéramos ver el conjunto de la escena que los propios estudiantes reconstruyen, pasaría desapercibido el claro protagonismo que en ocasiones se atribuyen los propios alumnos (Ilustración 25, Imagen 1). Además, claro, del carácter cosificado que asume la palabra de un docente ausente, que apenas alcanza a ser advertida sobre la pizarra, esa especie de telón de fondo de las conversaciones que mantienen las estudiantes. El negativo

de esta imagen se puede apreciar en la imagen N° 2, en la cual la presencia/ausencia se invierte. Los estudiantes siquiera están allí, y apenas se alcanza a oír la onomatopeya de su aburrimiento. Un grito o llamado de atención por parte del docente, es seguido por un guion sin audiencia. En la imagen N° 3 parece haber un margen mayor para la heterogeneidad. En este sentido, las formas de ocupar y hacer el aula incluyen a un docente enojado y/o preocupado, mientras los estudiantes duermen, escuchan música, atienden a sus celulares, piensan en chicas, atienden a la clase, estudian o simplemente conversan entre ellos. La imagen N° 4, por otra parte, despliega algunas de estas prácticas a lo largo del tiempo, supeditada a la distancia que separa a los estudiantes del próximo fin de semana.

Ilustración 25. El Colegio: 6° año (elaborado por los propios alumnos)



(*) Todos juntos charlando.

La clase de Ciudadanía

El umbral de la clase

A media mañana, en una de esas veces que el guardia hace sonar el timbre anunciando el final del recreo, y mientras los estudiantes emprenden una vez más esa larga y ralentizada marcha hacia sus respectivas aulas, el profe de Ciudadanía le escamotea algunos segundos a tan estricta planilla horaria. Es que nuevamente, en la rampa de acceso al Colegio, cigarrillo mediante, se tejen alianzas, se construyen estrategias, se intercambian pareceres, experiencias y alguna que otra angustia. Si bien puede parecer que aquel «afuera» al que los docentes recurren habitualmente con el propósito de descomprimir situaciones de tensión, se presenta como una especie de espacio protegido y exclusivo para docentes, también podrá verse allí de vez en cuando a alguna de las directoras. Esa mezcla de tabaco y estrés que allí tiene lugar, repleta de anécdotas y diagnósticos acerca de lo que pasa en el «adentro», esconde y resguarda una parte fundamental de la experiencia y el oficio docente. Es algo así como el equivalente al estudiante recientemente expulsado de una escuela, que desde temprano se lo ve sentado en la explanada de su *ahora-ex-escuela*. Puede decirse que hay una especie de hilo invisible que mantiene a ambos unidos a la escuela, lo más cerca y más lejos de esta que sea posible. En el caso puntual de aquellas reuniones de profesores para nada improvisadas que diariamente tiene lugar en la explanada del Colegio, resulta sencillo seguir el rastro de aquel hilo imaginario, en la medida en que Luis (el guardia-portero) se asegura de mantener abierto el gran portón. Lo suficientemente abierto para que el hilo imaginario no se corte, pero lo suficientemente cerrado también para que ningún estudiante pueda escaparse en algún descuido.

El sonido del timbre a lo lejos y un cigarrillo apagado antes de tiempo anuncian finalmente la avanzada de «Rocco», como los estudiantes llaman al profesor de «Ciudadanía». En el pasillo que desemboca en aquella aula que le han asignado a 6° Sociales, casi la totalidad de los estudiantes esperan impacientemente algún anuncio por parte de la preceptora. Ellos también le escamotean algunos segundos al recreo que acaba de finalizar. Pero el esperado anuncio jamás llega. La ilusión se disipa finamente cuando la inconfundible imagen de Rocco toma la curva al final de la escalera. De contextura mediana a grande, suele vestir una camisa de algodón,

un pantalón de gabardina y unas modernas sandalias franciscanas. Encima de todo eso, lleva su característico morral de cuero cruzado en el pecho y su equipo de mate a cuestas, lo cual anuncia de algún modo que se trata de un profesor que hace largo tiempo ha tomado distancia de las formalidades que otrora vez instituyeron la escuela según su formato *tradicional*. La relativa distancia que se expresa en medio del vínculo docente-alumno termina por definirse con las primeras palabras que Rocco le dirige a su audiencia. Mientras los estudiantes terminan de acomodarse en las sillas y mesas que están prolijamente dispuestas a modo de damero, el docente hace la primera movida: “¿Qué tal el fin de semana? ¿Qué hicieron?”.

Desde la primera clase pude registrar cómo aquel *saludo* inicial, aparentemente accidental o producto de una costumbre cordial, tiene un valor y una función ritual que estructura cuanto menos el primer tramo de la dinámica de la clase. La entrada de Rocco al aula está acompañada normalmente de bromas y comentarios de todo tipo (acerca de su nuevo corte de pelo, del examen de Química o Matemática o una canción que sonó por los altoparlantes durante el recreo, entre otros imponderables), mientras prepara su mate o completa el «libro de temas». La pregunta por “el fin de semana” tiene como efecto inmediato ampliar la dinámica de interacción. Se trata del primer acto de formalización del intercambio entre estudiantes y profesor. Pero hay algo más. Con el correr de las clases pude apreciar cómo esta pregunta daba cuenta de una verdadera transición hacia el inicio de la «clase de Ciudadanía» propiamente dicha, diluyendo de algún modo una visión segmentada de la misma.

En ese tramo inicial de la primera clase que registré, mientras hacían circular un *tupper* con torta y facturas entre ellos, los estudiantes hacían un gran esfuerzo por sostener la conversación. Claro que algunos grupos mantenían conversaciones horizontales dispersas. Esto llevó a que dos o tres estudiantes pidieran silencio, mientras levantaban la mano reclamando un turno en la conversación acerca del “fin de semana”. Rocco esperó algunos segundos hasta que no aguantó más la desatención generalizada. Entonces sacó de circulación el *tupper*. Inmediatamente después, un estudiante le mostró un billete de 5 pesos al profesor y le preguntó si había visto el “nuevo” rostro de San Martín (se trataba de una nueva impresión del billete de menor denominación). Ya entendiendo que se trataba de un flagrante intento por desviar la conversación, Rocco evitó cruzar mirada con aquel alumno, y en su lugar aprovechó la situación para recordarles a todos los estudiantes que las

primeras clases estaban destinadas a hacer “una introducción a la cuestión de la política, entendida como ejercicio del poder”, e inmediatamente agregó que él “lleva adelante una política en el aula”, por ejemplo, cuando “saca de circulación la torta”.

En respuesta a esto un estudiante replicó: “Nosotros también, porque si nos alzamos y nos vamos del aula...”. Esa pausa sugerente naufragaría luego en la irónica respuesta de una compañera: “hacele eso a Mary” (profesora de Matemática y actual vicedirectora, reconocida por la autoridad distante que ejerce en sus clases). Una estudiante recordó entonces un conflicto con el profesor de Artes, quien dedicaba gran parte de sus clases “a imponer su opinión a favor de Cristina” en tiempos electorales. Un compañero respondió a viva voz con una de las célebres frases de aquel profesor a propósito de las últimas elecciones presidenciales: “asado si, Macri no”. Le siguieron algunas risas.

Lejos de ser algo casual, aquel tramo inicial de la clase de Ciudadanía, que incluye el *saludo* que deviene en *pregunta*, es reconocido por Rocco como un dispositivo que viene utilizando desde hace varios años y que es producto de lo que llama el “oficio de ser docente”. A través de esta suerte de fórmula del ensayo-error es que ha podido elaborar una herramienta que le permite provocar esa transición hacia el *tiempo-de-trabajo* de un modo distinto al formato y a la autoridad pedagógica que él mismo define como tradicional. Si bien no considera que se trate de un recurso infalible, sí parece haberle dado resultado con este grupo de estudiantes en particular, quienes suelen “prenderse” inmediatamente.

AH: Esos 10 o 15 minutos que das al principio para discutir el tema del día, ¿de dónde sale? ¿Cómo lo hacés eso?

Rocco: Nace por una necesidad... Tiene que ver mucho con el oficio de ser docente. Digamos, yo no lo hacía en los primeros años de la docencia, como que entraba al aula y estaba como más enfocado al desarrollo del contenido. Entonces, yo entraba, “hola, buen día, saquen una hoja y empiecen ta, ta, ta”, guía de estudio. Y en el correr del tiempo fui descubriendo que entrando con los pibes y hablando de lo cotidiano, y desde ahí empezar a enganchar el contenido, me daba más resultado porque los chicos como que no tienen ese impacto con la autoridad tradicional de que entra al aula y empieza a decir qué es lo que voy a tomar y qué es lo que va a ir... Entonces, el abordaje al material que se va a dar es como mucho más ameno e incluso a los chicos les queda. Se enganchan, se enganchan más porque por ahí ir

desde la práctica a la teoría. Al revés de lo que es generalmente, que es de la teoría a la práctica. Le dan Hobbes y después una cuestión de ir y verlo en distintos casos. Por ahí a mí me ha dado resultado esta forma. Pero tiene que ver con un oficio que hace uno. No sé si es una receta para darle a todos.

AH: ¿Y hace cuánto más o menos que estás haciendo eso? Para decir una idea, los primeros años no lo hacías.

Rocco: Y, ponele, qué sé yo, hace 10 años que lo hago.

Según he podido recuperar a partir de mis observaciones, si bien ese primer tramo de la clase puede conducir a que los estudiantes relaten qué hicieron durante el fin de semana, es común que el profesor aproveche más o menos disimuladamente para conducir ese primer intercambio en dirección a tratar temas o noticias de la coyuntura local, nacional o internacional. En este sentido, si los estudiantes no introducen por *motu proprio* alguna referencia, digamos, respecto de un problema público, Rocco lo hará. Esa misma clase en que los estudiantes aprovecharon el *saludo* y la *pregunta* para cargar contra el profesor de Artes, y el modo en que este había intentado influir sobre el voto de los estudiantes, Rocco rápidamente introdujo el debate suscitado a propósito de las últimas elecciones presidenciales, aclarando que él había optado por votar en blanco. Esto llevó tan rápida como sorpresivamente a uno de los estudiantes a preguntar sobre lo que había ocurrido días atrás con la elección de rector en la Universidad Nacional de Córdoba¹²³.

Rocco aceptó el redireccionamiento de la conversación y aprovechó para comentar lo que había ocurrido, afirmando que se trataba de un sistema de elección de autoridades de tipo “medieval” y que era lo más parecido que había visto a la elección del Papa. Inmediatamente completó su reflexión, resaltando las diferencias que dicho sistema “legal” mantenía respecto de otro “fraudulento”, como aquel por medio del cual la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba¹²⁴ trataría esa misma tarde la aprobación o rechazo de la propuesta de aumento salarial, como resultado de la negociación paritaria del sector. A excepción de un grupo pequeño de cuatro o cinco estudiantes, los demás fueron desenganchándose de la conversación que propuso el profesor. Esto significó que a los pocos minutos el

¹²³ Vale recordar que en aquella ocasión la elección de nuevas autoridades estuvo plagada de irregularidades, lo que llevó a que circulara por distintos medios una serie de videos en los que se denunciaba la presencia de personas que no estaban facultadas para participar de la asamblea que elegiría al nuevo rector.

¹²⁴ La UEPC es actualmente el único sindicato que cuenta con reconocimiento legal para la representación de los docentes de la provincia de Córdoba.

centro de atención se diluyera en un archipiélago de pequeñas conversaciones por parejas entre quienes comparten banco todos los días. Entonces Rocco asumió que el tema estaba agotado, con lo cual se vio empujado a citar la figura de Marshall – autor sobre el que habían trabajado la clase pasada–, y a pedirle a uno de los alumnos que refrescara “la clasificación de las formas de ciudadanía”. De este modo varios estudiantes se volcaron a recuperar sus notas de clase escarbando entre sus carpetas. Mientras tanto, el profesor aprovechó para acercarse hasta la pizarra y anotar allí las palabras “ciudadanía-civil”, anunciando formalmente el inicio de la *fase de trabajo*, propia de la «clase de Ciudadanía».

El saludo, la pregunta y la caja de Pandora:

Cabe preguntarse en este punto respecto a qué temas pueden ser abordados y tratados durante la *fase liminal* de la clase y cuáles no. En línea con el descontento por cómo el profesor de Artes intentó inducir su voto a propósito de las últimas elecciones presidenciales, es común que los estudiantes aprovechen esos minutos para esbozar algún tipo de reclamo dirigido a algún docente o directivo. En una ocasión, la demanda ante la falta de contenido social en el marco de los temas trabajados en la materia Química, explotó en la clase de Ciudadanía. Los estudiantes expusieron entonces el descontento que generó una evaluación en la debían dar cuenta de las propiedades y el proceso mediante el cual se produce el yogur. Rocco se vio obligado entonces a articular una respuesta que le diera sentido al programa de aquella asignatura (y la tarea de su colega) en el marco de la especialidad de “6° Sociales”. Desde su punto de vista “el proceso de pasteurización representó una verdadera conquista social”. La escalada del conflicto respecto al sentido de una materia en particular, devino rápidamente en un cuestionamiento abierto al sistema educativo, como consecuencia directa de la dialéctica planteada por estudiantes y el propio docente. Es que el planteo de una estudiante respecto a que “el colegio está mal”, fue reforzado y ampliado inmediatamente por Rocco, quien replicó que se trata de “la educación en general y no solo la escuela”.

Reforzando las representaciones que asoman en el marco de esta dinámica, no debiera sorprender el hecho de que en el tramo inicial de la clase siguiente, ante la *pregunta* del profesor respecto a “¿qué cosas están pasando afuera de la escuela?”,

tuviera lugar a modo de corolario la expresión “la escuela es el servicio militar”, por parte de uno de los estudiantes. Si bien Rocco manifestó entonces no estar de acuerdo con esa idea, dejó que los estudiantes se expresaran. Frases como “la escuela es el proceso de reorganización nacional”, “el leviatán” o “no hay cohesión, hay coerción” aparecieron inmediatamente como expresiones que vehiculizaban el descontento generalizado a propósito de algunas decisiones recientes tomadas por las directoras.

Obviando la tensión que provocó el diseño de la planilla de horarios a comienzos de año, el hecho que volvió a disparar la tensión con los directivos fue la superposición de una salida educativa de toda la escuela “al parque” (con el objeto de abordar la problemática de la convivencia) con la realización de una de las tantas «fiestas de despedida» que realizan durante el último año previo al egreso. Cabe aclarar en este punto el hecho de que entre los *rituales de pasaje* que acompañan la experiencia de transitar el último año del secundario –siendo el más resonante de ellos el llamado UPD (último primer día de clases)– desde hace varios años se haya instalado como práctica habitual la realización de fiestas en boliches durante la noche de los días jueves. Uno de los aspectos más interesantes de esta costumbre, dado que involucra a las escuelas directamente, lo representa el esfuerzo que hacen los estudiantes para asistir a clases al día siguiente sin descansar. «Pasar de largo» y demostrar «aguante» durante la clase es parte del desafío, lo cual deviene en una reformulación de la experiencia escolar, esta vez a cargo de los propios estudiantes. En este sentido, los estudiantes no dejan de reconocer la paradoja que esconde la realización de dos actividades abiertamente incompatibles. En aquella ocasión oí a dos estudiantes intercambiar algunas palabras ilustrando esta contradicción:

Belén: Lo que hagamos afuera del cole es decisión nuestra.

Luz: Convengamos en que es una huevada volver a clases después de salir pero es una costumbre. La reunión con ellos no fue un diálogo. Nosotros planteábamos algo y Luli [la coordinadora pedagógica] nos retrucaba, en un ida y vuelta sin hacer circular la palabra entre nosotros. Eso no es una conversación en la que todos plantean su posición.

El reclamo por prácticas no democráticas en la toma de decisiones es parte de una demanda que se mantiene latente a lo largo del año. Según las propias palabras de una de las estudiantes, el hecho de que fuera de la clase de Ciudadanía no haya

otro lugar donde puedan expresar este tipo de desacuerdos con las decisiones institucionales, provoca aquello que tanto docentes como estudiantes llaman «momento de catarsis». Parte de esa *catarsis* pasa fundamentalmente por hacer reflexivo el hecho de que en ocasiones se sientan «manipulados» o «presos» de decisiones inconsultas. Respecto a esto, si bien Rocco reconoce la necesidad e importancia de descargar esa clase de enojos y tensiones, también fue taxativo al manifestar en varias oportunidades que su materia no estaba destinada a resolver conflictos de convivencia al interior de la escuela. Haciendo hincapié en esta misma idea es que intentó en aquella ocasión reconducir la fase de discusión previa al inicio de la clase hacia temas de actualidad, que excedían la realidad cotidiana de los estudiantes. Así es que varios minutos después de la primera interpelación, Rocco volvió a reformular la *pregunta* disparadora, aunque esta vez siendo aún más preciso:

Rocco: No podemos resolver esta situación acá, esta materia no es de convivencia. Yo no soy el encargado de resolver este conflicto. Hoy traje como tema de trabajo lo que está pasando afuera de la escuela... ¿saben que se está produciendo un golpe de estado en Brasil? [Una estudiante le responde entonces haciendo el gesto de encerrar la palabra “golpe” entre comillas con ambas manos, intentando relativizar esta afirmación] Entonces, traten de agotar esto así podemos pasar a tratar ese tema.

Esto dio lugar a una breve discusión en torno a la destitución de Dilma Rousseff, a propósito del proceso de *impeachment* que había desembocado en la votación por parte de la cámara de diputados el día anterior a la clase. Rocco se refirió a los discursos de los diputados, en cuyas expresiones aparecieron referencias directas a favor de la última dictadura militar brasilera y en contra de la educación sexual, por motivos religiosos. Según la opinión de uno de los estudiantes, si aquel “golpe de Estado” fue producto de las sospechas de corrupción, “entonces en Argentina tendríamos que haber hecho cuatro golpes de Estado”. Esto derivó rápidamente en algunas referencias al *affaire* de los *panamá papers*, por parte de otro de los estudiantes. Matías reclamó entonces que “en Islandia tuvo que renunciar el primer ministro y acá no pasó nada”. Algunos ruidos provenientes del pasillo obligaron al profesor a salir del aula para pedir silencio a los estudiantes que circulaban por allí. Al regresar, se encontró con que sus estudiantes nuevamente conversaban sobre

los aspectos organizativos de la fiesta próxima y de la cantidad de entradas que debía vender cada uno. Otro grupo de estudiantes se tomaba fotos con un celular al que le habían agregado un *zoom* tipo clip. Entonces Rocco se dirigió a la pizarra y comenzó a escribir:

Marx (Hobbes, Tocqueville, Marx...)

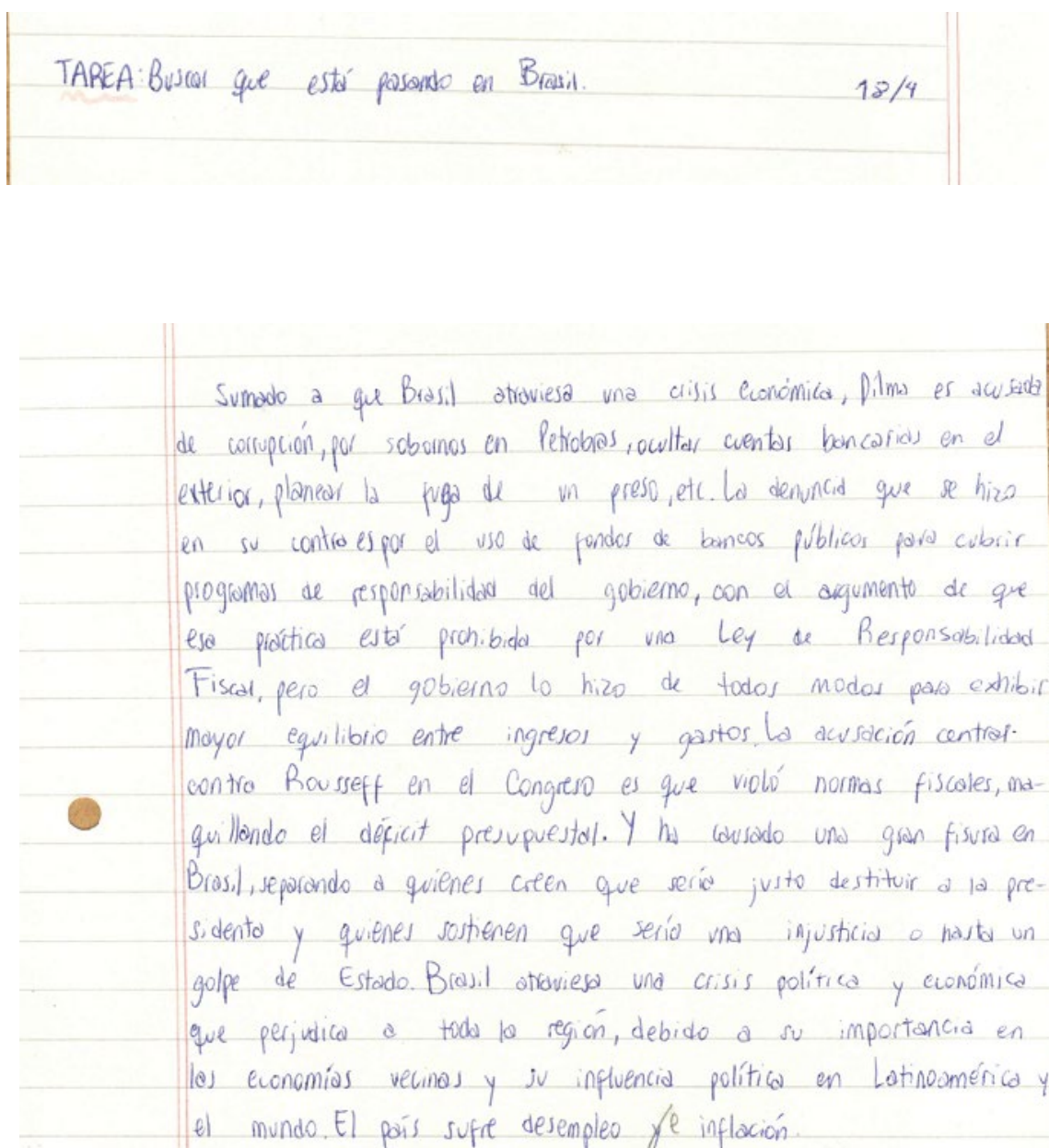
- 1) Explicar la noción de vida dual que plantea Marx (vida genérica vs. vida emancipada en términos humanos)
- 2) Comparar el esquema liberal con el esquema marxista de la política
- 3) ¿Cuál es la crítica política al Estado que plantea Marx?
- 4) ¿Por qué la ciudadanía se presentaría como real pero es aparente?

Como podemos apreciar, esta práctica del *saludo y la pregunta* resulta sumamente recurrente en el caso del Colegio. Es notable el esfuerzo y la gimnasia que muestra tener Rocco a la hora de intentar dar continuidad a la lógica “práctica-teoría”, en línea con la serie «fin de semana/noticias de la coyuntura/conceptos y lecturas». Sin embargo, también resulta evidente en algunas ocasiones la ruptura que se produce hacia el final del mentado *continuum*. El interés, pero sobre todo el desinterés demostrado por los propios estudiantes, aparecen como la variable determinante del salto que el profesor decide provocar, en dirección a iniciar la fase o instancia de trabajo, propiamente dicha.

A veces puede retrasarse más o menos tiempo, pero en algún momento del tramo inicial de la clase Rocco suele hacer una breve pausa recorriendo con la mirada el escenario áulico. De este modo intenta determinar si finalmente se ha producido el “desenganche”. En caso de interpretar y confirmar la falta de *quórum* por parte de su audiencia respecto al tema bajo discusión, entonces se verá obligado a dar curso al pasaje hacia la dinámica áulica más tradicional. Si bien una primera observación puede sugerir que el interés demostrado por los estudiantes hacia el profesor es la variable que determina la continuidad o no de la discusión, también aparece como un elemento central la información con la que cuentan los estudiantes. Preguntar no es una práctica cotidiana para aquellos que no están al tanto de los eventos que Rocco propone abordar. En su lugar, muchos de ellos acostumbran guardar silencio mientras la fase inicial de debate o discusión decae y se enfría. Rocco suele advertir también esto, por lo que puede llegar incluso a recomendarles como tarea que busquen información sobre la temática para la clase siguiente. Aunque aquel

conflicto suscitado en Brasil no volvió a ser tratado, dicha situación permite observar cómo, aun de modo excepcional, algunos estudiantes se esfuerzan por recomponer esa situación inicial que los puso en desventaja al momento de participar en la «discusión». Así es que en la carpeta de uno de los estudiantes pude encontrarse con aquel esfuerzo por cumplir con la solicitud de Rocco (ver Ilustración 26).

Ilustración 26. Notas recuperadas de la carpeta de uno de los estudiantes del Colegio.



Cabe aclarar que este es un caso relativamente extraño, dado que este tramo inicial de la clase no aparece desde el punto de vista de los estudiantes como un aspecto de la clase de Ciudadanía que merezca ser documentado. Más bien se impone todo lo contrario. Es que en caso de participar en esta dinámica, el cuerpo es invertido completamente en la interacción en defensa de alguno de los argumentos que se esgrimen. No hay tiempo ni lugar para dedicarse a tomar notas. Los torsos se inclinan hacia adelante y las manos son extendidas solicitando un turno en el habla, sobre todo cuando la discusión entra en su clímax. O por el contrario, ninguna parte del cuerpo se invierte en el debate. Las piernas relajadas, las manos dedicadas a hacer dibujos o garabatos y las miradas apuntando a algún compañero con quien se intercambian algunas palabras que nada tienen que ver con aquello que se discute en el centro y sobre la fachada de la escena.

El soporte como transición: Los textos y el trabajo

De un modo similar a los casos analizados anteriormente, los soportes a los que recurre el docente con el objeto de conducir la dinámica dentro del aula, tienen la capacidad de determinar unilateralmente la reconfiguración de las lógicas de interacción, además de redireccionar las disposiciones y expectativas que circulan. En ciertas ocasiones los estudiantes se esfuerzan por apuntalar el marco que hace posible dar continuidad al *saludo y la pregunta*. Pero Rocco no es ingenuo. Se muestra sabedor y capaz de identificar si el interés demostrado por los estudiantes en relación al tema que discuten es genuino o no.

[Rocco solicita a los estudiantes enganchar con los contenidos de la materia y retomar el trabajo]

Rocco: Sigamos.

Valentín: Contemos nuestras experiencias de ejercicio del poder acá en Córdoba.

Rocco: Lo que vos querés es no tener clases.

Valentín: También.

[Los estudiantes ríen].

Valentín: Una vez tuve un problema con la policía.

Rocco: Puede pasar.

Valentín: Gracias por preocuparse. [En un tono de evidente sarcasmo]

[Los estudiantes ríen nuevamente. Una alumna le sopla un montón de papel picado a la compañera que tenía sentada en frente, quien a su vez dormía. Los estudiantes explotan en risas. Rocco entonces se acerca a la pizarra y comienza a escribir una guía de preguntas].

El profesor demuestra por momentos tener en claro además si le resulta útil o no una discusión de esas que se siguen a la *pregunta* inicial, a los fines de abordar – aun indirectamente– los contenidos específicos de la asignatura. Más tarde o más temprano se lo verá dirigirse hasta el pizarrón y anotar allí una serie de preguntas, en el marco de aquello que llama «guía de lectura», y que representa el principal dispositivo con el que organiza la fase o instancia de trabajo. Así, en una de esas clases puede verse cómo el profesor escribe sobre la pizarra frases del tipo “El proceso de construcción de ciudadanía” o “Democracia, ciudadanía y desigualdad social (Hobbes, Locke, Tocqueville y Marx)”, seguidas de un listado de preguntas. Este movimiento es contestado inmediatamente por los estudiantes, quienes escarban entre sus carpetas y mochilas en busca del «texto» que Rocco les ha pedido que encarguen en la fotocopidora del Colegio la clase anterior.

Rocco: Es un artículo de Clarisa Mancini, de la Universidad de San Martín. Es sintético, claro, sin términos técnicos, recuerden que seguimos la misma línea, de entender a la ciudadanía como una teoría sobre los sujetos de derecho en la Modernidad y las principales vertientes que han teorizado sobre la ciudadanía o que han abierto las puertas a la reflexión sobre la ciudadanía. Largamos con Hobbes, lo vimos en 4º, ¿se acuerdan?

Fran: Sí, lo vimos en Historia.

Rocco: Hobbes es de una tradición liberal y Marx hace una crítica a la ciudadanía según la entiende el liberalismo. [...] La guía de lectura viene a ser un sendero que les marca el docente para ir interpretando el texto, es una forma de entrar al texto, para que no se aparezca como algo abstracto y difícil de leer. Es un texto universitario, en la Universidad no les van a dar guías de lectura sino que van a tener que hacer la interpretación en función del programa de la cátedra. Por ser el último año de la especialización puedo darme ciertas concesiones y darle este tipo de textos.

Dilucidar qué hacen los estudiantes durante la instancia de *trabajo* no es una tarea sencilla. Es común que luego de fotografiar con sus celulares las consignas de la pizarra, pidan permiso para ir a leer el texto y responder la consigna en el pasillo, o

en el “aula de Sociales”, una especie de laboratorio específico del área que se diferencia de las demás aulas en que cuenta con unas cinco mesas grandes con unas seis o siete sillas dispuestas a su alrededor¹²⁵. Unos minutos más tarde se verá una marea de veinte estudiantes recostados o sentados en el piso del pasillo que balconea sobre el patio central del Colegio, mientras otros diez se resisten a abandonar el aula. En medio de esas lecturas grupales, pero fundamentalmente individuales, se puede ver toda una serie de prácticas que poco tienen que ver con la actividad propuesta por el docente.

Algunos aprovechan la libertad del pasillo para conversar con compañeros de otros cursos, para repasar algunos temas de otras materias que serán evaluados más tarde o para peinar una trenza entre los cabellos de alguna compañera. Ese amplio margen de libertad es ajustado toda vez que Rocco realiza sus rondas consultando a cada uno de los grupos acerca de “¿cómo van?”. Entonces un referente, aquel que en ocasiones es el único que lee el texto (desde el papel, pero también desde su celular) suele realizar algún comentario o consulta al profesor: “No sé qué poner en la 2”, “¿Qué es inalienable?”, etc. En esas rondas puede apreciarse una suerte de acuerdo implícito, que busca garantizar un mínimo de *trabajo* y de avance sobre los contenidos. No es que la dinámica propuesta por el docente represente de modo unívoco un verdadero éxito o el completo fracaso. En esas rondas confluyen un estado policial sumamente flexible por parte del docente¹²⁶ y una impostada escenificación de que están *leyendo-trabajando* cuando Rocco hace su ronda habitual. Cualquier pregunta sobre el texto o la consigna les asegura que Rocco interprete que están aprovechando el tiempo.

¹²⁵ Este espacio de trabajo se parece más a un taller en el sentido de que se diluye el cono de atención que normalmente proyecta la presencia de un docente frente a la pizarra, según el formato tradicional. Esto genera las condiciones para que esos cinco o seis círculos concéntricos de estudiantes puedan trabajar de modo relativamente autónomo sobre una consigna. En cualquier caso, no me tocó observar ninguna clase de Ciudadanía en aquel espacio. Sí era común, en cambio, que algún grupo de estudiantes solicitara utilizar ese espacio para asegurarse el silencio necesario para la lectura del «texto», algo que el pasillo no les aseguraba.

¹²⁶ Claro que si los estudiantes están practicando su inglés para un próximo examen, Rocco sancionará esa conducta, pero lo habitual es que permita que los estudiantes manejen con relativa libertad el uso del tiempo que disponen para responder a la consigna propuesta. Por otra parte, si un grupo estalla en risas o gritos demostrando al resto del curso que no están trabajando sobre la consigna, el docente hará uso de una expresión del tipo “a ustedes les toca responder la primera pregunta”, haciendo referencia al momento de plenario al final de la clase.

La discusión que sigue a la lectura

Quizás el momento más interesante de la dinámica de *trabajo* que habitualmente propone el docente, resulta de las discusiones que se anudan en función de los conceptos o teorías que se vierten a través de los «textos». Estos ofician a modo de puente conceptual entre las distintas teorías y la realidad que el docente les propone a sus estudiantes abordar, reconstruir, discutir y explicar. En una de esas clases, y luego de una breve conversación a propósito del paro de colectivos –suscitada una vez más por la *pregunta* del profesor acerca de qué novedades tenían y qué había pasado el fin de semana– Rocco sugirió aplicar las lecturas sobre Hobbes, Locke, Marx y Tocqueville al caso de la represión ocurrida en el Parque Indoamericano (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) durante la jornada 7 de diciembre de 2010¹²⁷. Para ello se valdrían de los textos que venían trabajando en clases anteriores y una nota periodística sobre el caso¹²⁸. Este ensayo previo al examen que estaba pautado para la siguiente clase, terminaría finalmente por constituirse en la evaluación misma, producto de un acuerdo que cerraron ese mismo día estudiantes y docente.

Matías: Habían desalojado a gente que había tomado tierras para vivir, y la política y la propia gente del barrio salió... a reprimir.

[Mientras tanto, Rocco escribe en la pizarra: “Caso: toma de tierras en Parque Indoamericano. –vecinos de una villa→toman tierras de un baldío. –Represión a vecinos→vivían en los barrios/policía metropolitana y federal]

Rocco: Las policías Metropolitana y Federal estaban a cargo de Macri y Aníbal Fernández. Lo que quiero es que hagan un análisis del caso como si fueran Hobbes, Locke, Tocqueville y Marx. ¿Quieren empezar el trabajo y terminarlo mañana? ¿Y esa es la evaluación? [Entonces casi todos los estudiantes asienten]. Es completamente instrumental, porque necesito una nota. No me importan demasiado los detalles de la modalidad de trabajo en taller.

Vicky: ¿Nos vas a ir ayudando?

Rocco: Sí, no me importa si vamos construyendo el análisis juntos. Busquen en Internet la noticia y armen grupos de a tres.

¹²⁷ Durante aquella triste jornada, las policías Federal y Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires irrumpieron en el predio del Parque Indoamericano, próximo a la Villa 20, con el objeto de reprimir una protesta de vecinos, dejando un saldo de dos manifestantes muertos. Aquel conflicto había surgido con motivo del enfrentamiento entre distintos grupos que se adjudicaban las 320 viviendas que la Fundación Madres de Plaza de Mayo estaba construyendo allí.

¹²⁸ Para consultar la nota ver (Rodríguez, 2010) *Día de fuego y sangre en el sur de la ciudad*, Diario Página12, 8 de diciembre de 2010. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-158317-2010-12-08.html>

De este modo se dio comienzo a una media hora de *trabajo* por grupos. Durante ese tramo de la clase Rocco realizaba de tanto en tanto una de sus habituales recorridas, siguiendo el progreso de sus estudiantes en torno a la consigna, acompañándolos en sus lecturas y discusiones. Por momentos se sentaba en medio de algún grupo y se metía en sus discusiones, en respuesta a lo que interpretaba como llamado e invitación, producto de alguna consulta que le hacían a su paso. Al rato, finalmente los convocó a todos a lo que entonces llamó un «miniplenario»:

Rocco: No todos los elementos de Hobbes se pueden aplicar al caso. Hagamos primero una miniexposición o plenario de Hobbes sin remitirnos al caso.

Matías: Si los hombres desean las mismas cosas se pueden volver enemigos y aniquilarse.

Fer: Los hombres, siendo más o menos iguales al chocar con los intereses de otros siempre van a llegar a la guerra. La pasión y el deseo los lleva a buscar un Estado que regule y cree una situación de convivencia. El acuerdo genera una situación de restricción de libertades.

Diana: Tienen que ceder derechos para adquirir cierta seguridad.

Rocco: Yo cedo al Leviatán ciertas libertades, en función de un derecho a la seguridad.

Luz: La igualdad es individual y no social.

Mari: La igualdad es a nivel político.

Rocco: Se trata de una igualdad jurídica.

Diana: Es una ficción porque no todos tenemos las mismas posibilidades.

Rocco: ¿Qué se le delega al Estado?

Fede: Se le delega la capacidad de gobernarse a sí mismos.

Matías: La capacidad de juzgar.

Rocco: ... del poder de actuar.

Viky: ¿Entonces plantea que el único derecho que se conserva es el de la vida?
[Muestra cierta inseguridad de que lo recuerde bien]

Rocco: El Leviatán te podría exigir que usen pollera.

Lucho: A cambio de seguridad, sí.

Rocco: Hobbes es el teórico que institucionaliza el Estado absoluto, despótico.

Matías: Me enredo porque en el caso mueren personas y eso contradice el planteo del “derecho a la vida” que plantea Hobbes.

Rocco: Fue tanto la policía de Macri, como la de Kirchner, como los vecinos los que fueron a desalojar. El pacto se rompe cuando el Estado atenta contra la vida de los

individuos. No estaba la intención de ir a matar, sino a desalojar. El pacto no se rompió porque el Estado siguió.

Pili: ¿Pero se respeta el derecho a la vida? Según los vecinos el Estado estaba actuando en función del acuerdo, pero para cumplir con la seguridad de ellos, en cambio desde el punto de vista de los de la villa estaba yendo en contra de la seguridad de ellos.

Rocco: Armo una lista de oradores.

Fer: La seguridad se ve atentada para el conjunto de la sociedad.

[Varios estudiantes levantan la mano]

Rocco: Si quieren hacer una pregunta a quien habla se puede romper con el orden de la lista de oradores.

Fer: Se amenaza contra la seguridad de los vecinos.

Violeta: Pero no se cumple con la seguridad de los que ocupaban las tierras.

Rocco: A Hobbes le importa nada si sos un pobre.

Pili: No está en juego la desigualdad.

Rocco: Estamos en un estado de naturaleza en el que hay una guerra de todos contra todos, salgamos de este estado y hagamos un acuerdo, hacemos el acuerdo y hacemos un contrato, algunos son pobres y algunos son ricos, pero a Hobbes no le importa, es la seguridad de la Propiedad Privada.

Lucho: ¿Y si no tenés vivienda?

Rocco: Problema tuyo.

Lucho: ¿Qué es seguridad para Hobbes entonces?

Vicky: Pero entonces no es igualdad.

Pili: Es igualdad jurídica.

Vicky: Pero entonces no es una vida digna.

Pili: No importa.

[La discusión se abre en intercambios que se dispersan. Mientras, ingresa una alumna al aula y le explica a Rocco por qué estaba afuera]

Este largo pasaje permite mostrar en alguna medida el retorno que el profesor espera a propósito de la lectura cruzada de «textos», algunos ligados a la filosofía política y otros extraídos de notas periodísticas en las que se abordan distintas problemáticas sociales y políticas actuales. Este ejercicio forma parte de una dinámica de «lectura» y análisis de la realidad, que guarda una distancia variable respecto de las experiencias de los jóvenes. Puede apreciarse entonces cómo ciertas expectativas previas por parte de los estudiantes entran en tensión con lo que esos textos sugieren. La dinámica se muestra relativamente horizontal, con

intervenciones de tipo intermitentes por parte de Rocco, quien intenta asegurarse de un mínimo de rigurosidad respecto a seguir la línea argumental de los autores y las teorías a las que recurre. De este modo, la apelación de los estudiantes a conceptos como “igualdad” o “derecho a la vida” se plasman en la realidad de sectores sociales distintos a aquellos a los que ellos mismos pertenecen.

Dana: En la Neuquén [calle próxima al Colegio] el dueño quiere construir pero antes tiene que darle una vivienda a todos para poder desalojarlos.

Matías: Después de 20 años no pueden reclamar.

Rocco: En el caso de tierras que pertenecen al Estado, como en el caso este que estamos analizando, no se puede hacer usucapión. Hago una pregunta: ¿Hobbes les levanta el pulgar o se los baja a los vecinos?

Lucho: Están rompiendo el pacto.

Rocco: Sí, y están rompiendo el pacto porque están reprimiendo.

Violeta: Están tomando el lugar que le corresponde al Estado.

Lucho: Claro, están tomando derechos que ya le cedieron al Estado.

Rocco: ¿Le pondrían un “me gusta” o un “no me gusta” a la acción de los vecinos?

Durante la clase puede verse a los estudiantes tomar notas de lo trabajado. No obstante ello, resalta el carácter acotado de estas notas, en las cuales solamente recogen aquello que el docente escribe en la pizarra, además de algunas definiciones o conceptos que se desprenden directamente de los «textos» que leen en clase. Esto alienta la suposición respecto de cierta escisión o hiato entre el valor teórico de los conceptos y la utilidad práctica de los mismos. En pocas palabras, la discusión o debate a propósito de un problema de la vida cotidiana, incluyendo aquellos que no afectan directamente a los propios estudiantes, no parece un elemento o evento que merezca ser registrado. Así es que las carpetas o cuadernos de los estudiantes suelen estar repletas de referencias teóricas (ver Ilustración 27), pese al intento por parte de Rocco por abordar fenómenos o problemas contemporáneos. Podríamos transcribir decenas de páginas en las que los estudiantes reflejan las distintas concepciones de ciudadanía, democracia y poder de pensadores como Aristóteles, Hobbes, Locke, Tocqueville, Marshall, Marx, Lenin, Bobbio, Löwy, Castoriadis y Borón, entre otros. En cambio, es mucho más extraño encontrar notas acerca de lo debatido o algún tipo de conclusión o consenso alcanzado durante la clase.

Ilustración 27. Notas de dos estudiantes de 6º Sociales el Colegio (23 de mayo)

HOBBS SXV - XVI

- Estado natural, contrato, estado civil o Leviathan.
- Leviathan Cap XIII - XIV
- Los hombres y mujeres son iguales por naturaleza

libertad absoluta
ninguno es más fuerte
" " " inteligente
todos son egoístas

- El Estado natural genera situación de guerra de todos contra todos
- La razón dicta una solución acuerdo entre personas cediendo parte de sus derechos.
- Se instituye el Estado. El Único derecho que conserva el hombre: derecho a la vida.

Caso: Toma de tierras parque indamericano

- Vecinos ~~de~~ de una villa toman tierras de un baldío
los q vivían en los barrios
- La represión a los vecinos \swarrow Policía metropolitana y federal

Hobbes: (E) \rightarrow resultado de un acuerdo

restricción de libertades

ceder adquirir libertad ciertos derechos a cambio de seguridad

Igualdad es: individual - seguridad
social - igualdad ante la ley - jurídica

\downarrow se delegamos al estado el derecho de juzgar y actuar / poder

CASO TOMA DE TIERRAS D' PARQUE INDOAMERICANO 27/5/16

> Vecinos de una villa toman el predio baldío.

> Otros vecinos + policía federal, metropolitana repimieron y buscaron delatores.

28/6

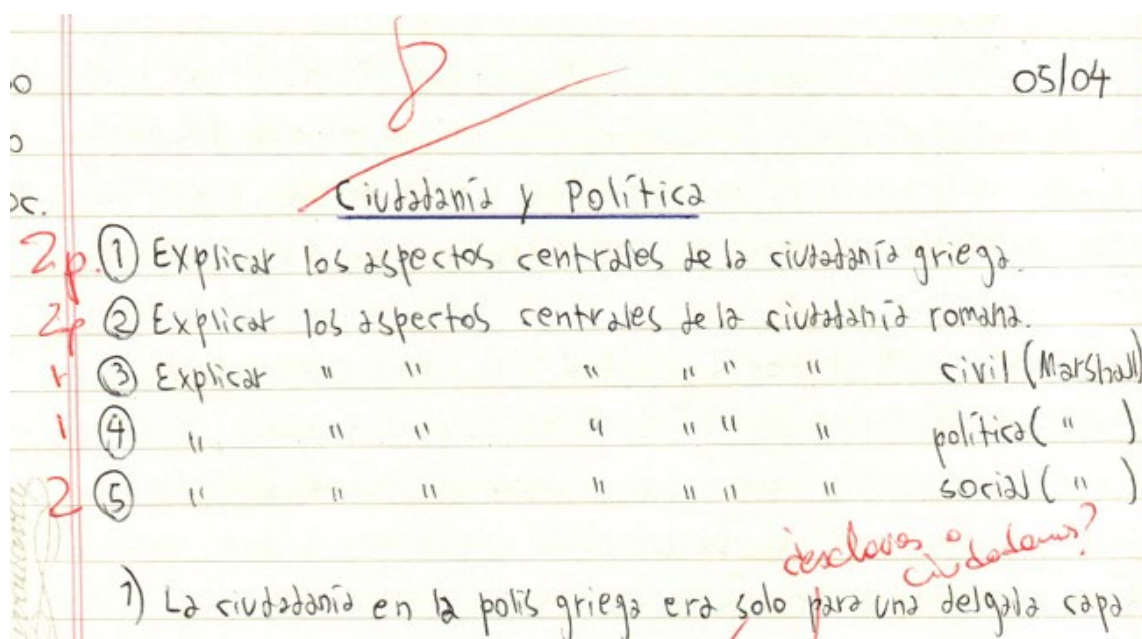
Parón: Poder, contrapoder, antipoder.

(vicio del capitalismo: - crisis democrática - crisis sistema en términos económicos y ideológicos) crisis estado Nacional.

crisis explotación sistema libre, todo con libre.

Claro que esto nos obliga a considerar el hecho de si se existe o no una correlación directa respecto de los contenidos que luego serán evaluados (ver Ilustración 28). Pues todo parece indicar que los estudiantes son conscientes de ello. Desde este punto de vista, la correspondencia entre carpetas y exámenes permite vislumbrar un sentido práctico de esas notas que los estudiantes toman. Con el correr del año lectivo, el *oficio* de estudiante demuestra su eficacia, la cual se despliega según las distintas habilidades que cada uno ejerce. Desde las carpetas más completas hasta las más escuetas, pasando por resúmenes elaborados *ad hoc* a partir de la relectura de los textos en los días previos al examen (o en su lugar, las fotocopias de aquellos resúmenes que alguno de sus compañeros les compartió), reflejan esta correspondencia entre aquello que los estudiantes definen como digno de ser documentado y aquellos saberes que deben ser refrendados en una posible situación de examen. Esta regularidad es incorporada como disposición y poco puede agregarse al respecto. En todo caso debe tenerse en cuenta que esta clase de disposiciones no solo son el resultado general de su ya extensa trayectoria escolar, sino también del contacto previo con Rocco, a quien han tenido como profesor en materias dictadas en años anteriores.

Ilustración 28. Evaluación de la materia Ciudadanía y Política, archivada y recuperada de la carpeta de uno de los estudiantes del Colegio.



En cualquier caso, la sensación de no poder objetivar aquel tramo inicial de la clase, ni la utilidad práctica o analítica de los conceptos o teorías con los que toman contacto a través de los «textos», es algo que no pasa desapercibido para los propios estudiantes. Es que no hay un cierre previsto ni una sistematización de las conclusiones a las que presumiblemente llegan a través de ambas formas de intercambio –me refiero a la *discusión que sigue a la pregunta* y la *discusión que sigue a la lectura*–. Más bien parece imponerse en ambos casos otra temporalidad. Una que se suspende cuando la clase propiamente dicha comienza, y que será retomada la semana próxima, cuando Rocco pregunte sobre “el fin de semana” o cuando algún estudiante sugiera algún tipo de relación con una experiencia propia o en algún sentido cercana. Es como si se tratara de una clase dentro de otra clase, una del debate entre opiniones, de la confrontación de la información disponible y a la que cada uno tiene acceso, de la puesta a punto de argumentos en el marco de las relaciones y los intercambios según los pares estudiante-estudiante y estudiante-profesor. Ya repasamos algunos casos en que la discusión acerca del “fin de semana” deriva en un acotado tratamiento de la coyuntura política, desembocando finalmente en un sutil “empecemos la clase”. También vimos cómo la discusión y el análisis en torno a una noticia pierden fuerza en los sucesivos registros y documentos que los estudiantes producen. Sin embargo, cabe preguntarnos específicamente sobre aquellas discusiones que derivan en el relativo éxito y ampliación de la cuestión política, extendiéndose y ocupando gran parte de la fase o tiempo-espacio de *trabajo*, e incluso yendo un poco más allá.

La discusión que sigue a la experiencia

Una de las experiencias más significativas por las que atraviesan los estudiantes del “Conce” aparece asociada a dos proyectos institucionales paralelos pero directamente vinculados. Se trata de los llamados “proyecto viajes” y “grupo de Montaña”. El primero de estos incluye una serie de salidas recreativas y educativas a distintos puntos turísticos del país, que comenzó hace 28 años y que implica que al finalizar el secundario cada estudiante haya tenido la posibilidad de viajar a seis destinos nacionales, entre los que cabe destacar Mendoza, Jujuy y Puerto Madryn. El “grupo de Montaña”, por su parte refiere a un grupo fundado hace 33 años por

uno de los docentes, quien junto a un grupo de estudiantes comenzó una larga tradición de viajes a distintos destinos de la provincia de Córdoba y de la región, involucrando cierta mística y códigos propios de los grupos que practican el *treking* y el montañismo. Cabe destacar que en este segundo caso, la continuidad del proyecto depende hoy de un grupo de alumnos egresados y de la voluntad de los estudiantes por sumarse a las actividades y viajes que aquellos proponen cada año.

La cuestión de los viajes recreativos podría resultar tan solo un hecho anecdótico en el marco de un estudio sobre las formas de construcción de política y ciudadanía en escuelas secundarias, si no fuera porque el viaje a Machu Picchu irrumpe en las trayectorias de los estudiantes de 6° año a modo de una alternativa frente al tradicional viaje de egresados a la ciudad de Bariloche. Pues la larga trayectoria de viajes educativos que caracterizó al Conce durante tantos años, junto a la interrupción de estos con motivo de «la toma», explican el hecho de que los estudiantes hayan llegado a debatirse entre un destino u otro, pese a que Bariloche suele ser presentado como sinónimo de “viaje de egresados” para gran parte de la comunidad estudiantil. Solo el completo desconocimiento de la historia de viajes que caracteriza al Colegio explicaría que alguien se vea sorprendido ante el hecho de que casi la mitad de los estudiantes –“los más tranquilos”, según sus propias palabras– hayan optado finalmente por visitar las antiguas ruinas de la ciudad incaica. Lo interesante del caso para nosotros, es cómo aquella experiencia funcionó como una excusa para debatir durante la clase de ciudadanía y abrir un hueco en la agenda que Rocco tenía pensada para aquella clase que coincidió con el regreso de los estudiantes que habían viajado a Perú. Así fue que luego de la insistencia de un grupo de estudiantes, Rocco les permitió que relataran algunas de sus experiencias, aunque con una condición:

Rocco: El desafío es retomar cuestiones del viaje, aunque no desde el punto de vista anecdótico, sino desde lo político.

Lucía: Fueron de vacaciones, no fueron a ver cosas políticas.

Matías: Podemos hablar de cosas más sociales.

Esto obligó a Rocco a discutir la definición de política, retomando la noción de “ejercicio del poder”, y preguntando acerca de su experiencia de contacto con la Aduana en la frontera. La insistencia en que fueran más allá de “lo que hacen los legisladores”, llevó a que dos alumnas plantearan algunas impresiones acerca de las

tecnologías de cultivo (por terrazas) y cómo desde su punto de vista allí podía apreciarse de algún modo la historia previa a la colonización española, algo que en otros lugares resultaba imposible. A partir de allí la conversación giró en dirección a algunas protestas que pudieron observar –en especial una de mujeres–, lo que se transformó en una oportunidad para diferenciar los conceptos de “huelga” y “protesta”, una distinción que resolvieron entre los propios estudiantes sin que Rocco interviniera. Luego de discutir sobre el rol de la policía en la represión de las protestas, la discusión derivó en una serie de relatos en torno a algunas experiencias que tuvieron durante el viaje, y que a su juicio hablaban de una sociedad “machista”. Matías contó cómo una tarde paseando por Cuzco, tomó de la mano a uno de sus compañeros varones y como consecuencia recibió inmediatamente el grito de un colectivero, quién luego de asomarse por la ventana exclamó “Puto”. La risa de todos, dio lugar a que relataran otro “experimento social” que habían hecho al consultar a los transeúntes si conocían la fecha de independencia de Perú. Rocco, ya algo incómodo con la dirección que tomaba la conversación, insistió acerca de si habían podido indagar sobre las formas y niveles de gobierno y de democracia locales que tenían lugar a partir de la formalización del llamado “Estado Plurinacional de Bolivia”. Ante la falta de respuestas por parte de los estudiantes, se vio empujado a cerrar la discusión:

Rocco: ¿De qué orden son las reflexiones que están haciendo?

Matías: Social.

Mari: Económico.

Rocco: Lo vimos en 4º año, en Antropología. La mayoría de las apreciaciones han sido acerca de la otredad, y lo que estoy tratando de apreciar yo es qué pasa con nosotros [hace un ademán con la mano hacia su cuerpo], esto del colectivero, y si no pasa acá. Sigamos.

A partir de entonces la clase mutó hacia su dinámica más formal, retomando aquella senda en la que Rocco habitualmente despliega una serie de clasificaciones y conceptualizaciones, valiéndose de la pizarra. En aquella oportunidad, aprovechó la ocasión para hacer foco en las distinciones entre democracia sustantiva y formal, lo que le permitió llegar a donde realmente quería: las formas de democracia directa. En línea con esto, Rocco se refirió a “cómo entendían la idea de patria, la idea de nación, el gobierno anterior y el actual”. Luego, hizo una breve referencia a los

dichos del entonces presidente Mauricio Macri, con motivo de la conmemoración de un nuevo aniversario de la Declaración de Independencia¹²⁹. Rocco retomó hábilmente aquel incidente para remarcar la diferencia que había plasmado a nivel conceptual en la pizarra y que ahora se completaba con los procedimientos administrativos que conducían a una concepción de democracia directa. Mientras Mari –una de las estudiantes– mencionó el caso del Referéndum sobre la permanencia del Reino Unido en la Unión Europea, votado ese mismo año, Rocco recordó la disputa con Chile por la delimitación territorial a partir del Canal de Beagle, y especialmente, el plebiscito realizado en 1984 bajo el gobierno de Raúl Alfonsín¹³⁰. Inmediatamente después tomó un cuadernillo y comenzó a relatar desde allí el caso de un referéndum realizado en la localidad de Deán Funes (Córdoba), luego de la recolección de firmas por parte de un grupo de ciudadanos movilizados:

Rocco: Es el mismo caso de lo que se está haciendo hoy con el “tarifazo”. Son distintas formas que están previstas en las reglas explícitas y se diferencian de una revolución o revuelta, en las que se va por todo.

Chicho: Cuando se plantean las reglas se es reformista en cierto punto.

Rocco: La Democracia en términos modernos se ve reflejada en este esquema. Cuando hay un corte de ruta, eso genera un problema, porque no está previsto en las reglas.

Martín: Pero la huelga está en la Constitución. Como la conciliación obligatoria de principio de año [haciendo referencia al desenlace de la protesta docente de comienzos de año].

Rocco: Es una potestad del poder ejecutivo.

[Suena el timbre, se retiran].

Más allá del desenlace, y el corte intempestivo que el sonido del timbre provoca en la dinámica de la *discusión*, podemos observar cómo el docente demuestra cierta astucia al momento de asegurarse un mínimo de control sobre el curso de la clase.

¹²⁹ Por entonces, y en el marco de un acto oficial realizado el 9 de julio en la Ciudad de Tucumán, Macri se había referido a aquellos hombres que participaron en el Congreso de Tucumán, haciendo lugar luego a aquella reflexión que tantas críticas despertó. En su discurso oficial sostuvo que: “Acá [señalando la Casa de Tucumán] es donde un conjunto de ciudadanos se animaron a soñar. Y hoy estamos todos movilizados con los gobernadores, estuvimos ahí dentro asumiendo compromisos de futuro y tratando de pensar y sentir lo que sentirían ellos en ese momento. Claramente deberían tener angustia de tomar la decisión, querido rey, de separarse de España”.

¹³⁰ Cabe recordar que en aquella consulta “no vinculante” realizada el 25 de noviembre, el 83 % de los votos se inclinaron por el “Sí” en relación a “la conformidad del ciudadano con los términos de la conclusión de las negociaciones con la República de Chile para resolver el diferendo relativo a la zona del Canal de Beagle”. El 16 % lo hizo por el “No” a dicha propuesta.

Incluso en aquellas situaciones en las que los estudiantes insisten en disputar el control del sentido y la dirección de la clase, se puede apreciar cómo Rocco va encausando y moldeando la dinámica misma del debate, plasmando el conjunto de reglas tácitas que determinan qué es digno de ser analizado y discutido, y qué no.

Ahora bien, entender la performance del docente dentro del aula, y durante el desarrollo de la clase, como ambiente y desarrollo del ejercicio del “oficio docente”, vuelve inevitable pensar en los márgenes de lo planificado y las contingencias de las interacciones posibles. Es que la clase siguiente, Rocco estuvo muy lejos de poder manejar los hilos de la discusión, y tampoco pudo garantizar la continuidad del tema tratado, al menos en relación a los contenidos que correspondía trabajar según lo planificado.

La discusión que sigue a la discusión

Si hasta aquí parece difícil reconstruir el modo en que se estructuran las dinámicas propias de aquellos debates que parten de inquietudes o intereses que son propios de los estudiantes, al seguir profundizando la cuestión parece complicarse aún más. Cuando Rocco habilita un segmento para la *discusión*, los temas que él mismo somete a escrutinio en ocasiones ceden rápidamente ante otros que están a la orden del día, desde la perspectiva de los propios estudiantes. Claro que el docente se esfuerza por entablar un diálogo que apele a las experiencias vitales de los jóvenes, pero siempre habrá margen para un corrimiento o una bifurcación que altere el curso de lo previsto. Apelar a las nuevas tecnologías, por ejemplo, es un recurso que rápidamente puede ser resignificado, incluso vaciado del contenido político que Rocco le imprime. Así, desde un disparador cualquiera los estudiantes pueden en unos pocos segundos multiplicar geométricamente temas, polémicas, opiniones y posiciones; lo refleja muy bien aquella clase en que Rocco abrió el intercambio con una referencia a la relación entre política y nuevas tecnologías:

Rocco: La política a través de “Snarphon”, ¿así se dice? ¿Cómo es el sistema por el que se sacaron una foto Macri y Tinelli?

Chicho: “Snapchat”. [Se burlan de él]

Bautista: ¿Qué se hace el actualizado?

Rocco: Me parece increíble que se haya hablado toda la semana de eso y ni siquiera se sepa que se votó la ley de blanqueo de capitales. Premian a los que evadieron. Y encima se habla más de Tinelli y Macri que de eso.

Matías: Macri hace política con Tinelli.

Chicho: Cambiá cara con Adrián.

Pilar: Profe ¿podemos cambiar de cara?

Matías: Macri se opone a discutir la cuestión del Aborto.

Luz: No se puede defender lo indefendible. [Una alumna menciona que hay muchas diferencias políticas, haciendo alusión a las diferentes posiciones de sus compañeros].

Chicho: ¿Qué cree de la posibilidad de que haya un atentado terrorista en Argentina? ¿Y de lo que dijo el cantante de La Beriso? Eso de que él “saldría a matar choros”.

Fer: Está perfecto.

Rocco: Esperen, tiraron dos o tres problemas, sin definir su posición ni discutir. Sobre el aborto, el “matar negros”. Chori, silencio por favor, tengo que esforzar mi voz. A ver, tiraron dos piedrazos. Discutamos sobre el tema.

Chicho: Bueno discutamos, ¿del aborto o de la beriso?

Vicky: ¿Qué dijo el de la beriso?

Nico: Está mal.

Rocco: Eso es mera opinión, ¿cuáles son tus argumentos?

Chicho: Igual que los matachorros, los abortistas son asesinos.

Matías: No hay que meter a todos en la misma bolsa. Esa es una posición “fascista”. Quieren matar a todos, matate vos si querés. No es una solución, no haría nada, al contrario haría más conflicto social.

Mari: No se puede hacer justicia por mano propia.

Chicho: Yo en algún punto acuerdo con la posición del cantante de La Beriso. Hay ladrones que por robar salen a matar. No digo de matar al asesino, pero si comparto la bronca.

[...]

Matías: Hay un fondo, un sistema social.

Mari: En vez de tener dos asesinatos, vas a tener cuatro. Matar no es una solución.

Chicho: El cantante de La Beriso perdió una hermana por un robo y otra en un accidente.

Vicky: Hay que cumplir un ciclo, seguir un proceso, si están sentadas la bases de que si haces eso te pasa esto, es un paso.

Mari: La persona que mata es una persona también.

[...]

Pilar: Sí, estoy de acuerdo con que un choro es una persona, pero el día que agarren a mi abuela y la hagan recontrarrecagar...

Rocco: Bueno, listo. Yo no voy a dar mi opinión.

Chicho: ¿Y usted qué piensa Rocco?

Rocco: Ya saben qué opino yo.

Nico: Usted es un facho. A mí me dijeron... que Rocco es un facho [en tono de burla].

[...]

Rocco: Volviendo a lo del "Snapchat" [se precia de pronunciarlo bien ahora], no creo que Macri sea inteligente pero sí tiene cierta astucia. Bueno, nada que ver con el tema que tenemos que ver hoy.

Chicho: Pero estuvo bueno el debate, ahora hablemos del aborto.

Como podemos observar en este largo pasaje de la *discusión*, en ocasiones el rechazo de los estudiantes a conducirse por el curso del debate que propone Rocco se torna explícito. Entonces al profesor le corresponde tomar la decisión de seguir a sus estudiantes por el camino que ellos proponen, o provocar la transición hacia la *fase de trabajo*. En aquellas dinámicas en que Rocco cede, puede apreciarse un desfile de temas y problemas que ponen a prueba su habilidad para manejar los tiempos de la clase. Así, asignaturas tan diversas como el uso de las aplicaciones de los teléfonos celulares, la justicia por mano propia y el aborto pueden sucederse como una seguidilla de temas que llaman la atención de los estudiantes y que les permite actualizar posiciones políticas, en aquel juego de posiciones que tiene lugar durante la clase de Ciudadanía. El hecho de que estos intercambios se produzcan sin una unidad o linealidad clara, mucho menos conclusiones que traduzcan acuerdos o consensos mínimos, no parece ser un problema. A menos que Rocco explicita su incomodidad. En cualquier caso, evita sistemáticamente manifestar abiertamente su posición respecto a los temas que abordan, ocupando un lugar de árbitro de los intercambios que se suceden. Y aunque el árbitro logre por momentos desdibujar la posición privilegiada que lo caracteriza, siempre se reserva cierto margen para moldear y orientar el debate en una dirección u otra. Esto ocurrió inmediatamente después de que "Chicho" pidiera tratar el tema del aborto:

[El profesor plantea la diferencia entre dos posiciones políticas fundamentales, aquellos que están "a favor de la vida" y quienes están "a favor del aborto", a lo que

Pilar responde pidiéndole que de algunas precisiones más hacer sobre la discusión “a favor/en contra del aborto”].

Rocco: Imaginen la situación de un incendio y al entrar al edificio el bombero se encuentra con 10 bebés y 10 probetas, o tubos de ensayo. ¿A quiénes debería salvar?

[Responden casi al unísono: “A los bebés”]

Rocco: Entonces hay estatus de persona distintos. No puedo profundizar más ya que haría falta dar una discusión mucho más profunda.

Pablo: Entonces discutamos sobre la legalización de la marihuana.

[El profesor ignora el pedido y empieza a desarrollar el tema “democracia”, focalizándose en la diferencia entre “directa/indirecta”]

Como podemos apreciar, la imposibilidad de fijar un sentido único o unitario es una marca que caracteriza también al curso de aquellas discusiones, que resultan en algún sentido exitosas desde el punto de vista de las expectativas recíprocas de estudiantes y docente. No obstante ello, y no casualmente, el no poder “profundizar más” es un diagnóstico que coincide con la única expresión que pudo condensar algún tipo de acuerdo, por más precario que parezca. Es posible observar la asimetría que implica este juego de posiciones a través de la capacidad de Rocco para entrar y salir del debate cuando cree necesario, con lo cual demuestra cierta habilidad no menor para borrar las huellas de su propia intervención.

La discusión que precede a la experiencia

Al llegar a este punto cabe preguntarnos, ¿qué ocurre cuando no solo existe el *quórum* necesario para tratar, aún sobre tablas, un asunto relevante en el marco de la vida escolar sino que también confluyen problemáticas propias de la coyuntura local? ¿Cómo y bajo qué condiciones es que los estudiantes se “enganchan” con la dinámica de discusión que Rocco les ofrece cada clase? Una primera cuestión a tener en cuenta aparece asociada al fenómeno o tema de naturaleza política a tratar. Así como “el golpe de Estado en Brasil” o “la marcha del 24 de marzo” no prendieron entre los estudiantes como temas de discusión que captaran especialmente su interés, pude registrar una serie de escenas encadenadas en que la discusión llegó a ocupar casi la totalidad de la clase de Ciudadanía. Al punto en que esta última se vio completamente desbordada y reconfigurada. Tal como intenté mostrar en el

apartado anterior, el tema bajo discusión, pero fundamentalmente la proximidad y las experiencias previas de cada uno de los estudiantes, les permite zanjar aquella dificultad respecto de la cantidad o tipo de información con la que cuentan al momento de participar en la discusión. Pero además, les permite proyectarse a nivel personal y colectivo en medio de la trama política que es entonces tematizada, lo cual resulta en una experiencia teórica y retórica, pero además práctica.

En una de las clases, al entrar Rocco al aula se encontró con las mesas y sillas dispuestas a modo de un gran círculo. Ante la pregunta por parte de los alumnos respecto a si podían dejar los escritorios tal como estaban, el profesor hizo un ademán con la cabeza. Ni bien Rocco preguntó “¿Cómo pasaron el fin de semana?”, uno de los estudiantes se apuró a responderle esa y otras preguntas que suponía pasaban por su cabeza:

Chicho: No te pongas celoso, ya nos descargamos con la profe de Lengua, ya hicimos catarsis.

Eso vino a explicar el porqué los bancos estaban dispuestos de ese modo, mientras la conversación derivó en la “fiesta de despedida” que habían tenido la semana anterior y el estado alcohólico en el que habían asistido a clases al día siguiente. Inmediatamente Rocco apuró el paso para redireccionar el conversatorio, comentando a los estudiantes respecto de la situación de conflicto que atravesaban por entonces los Colegios preuniversitarios¹³¹ de la ciudad con motivo de la discusión salarial. Esto derivó en una breve exposición respecto a la coyuntura que atravesaba la Universidad Nacional de Córdoba con motivo de la asunción del nuevo rector y la “jornada de lucha” que estaban organizando por entonces docentes y estudiantes del Colegio Nacional. Según comentó, había propuesto en una de las asambleas organizadas allí la realización de un taller para debatir sobre la cuestión de la organización de los Centros de Estudiantes, lo cual incluía una invitación especial a los estudiantes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción. Una de las

¹³¹ Con este nombre se designa habitualmente a aquellos colegios que dependen de la Universidad Nacional de Córdoba. Cabe aclarar en este punto que los docentes que trabajan allí están agremiados, y por lo tanto negocian sus condiciones de trabajo, a través de uno de los sindicatos que nuclea a los docentes universitarios, en este caso ADIUC (Asociación de Docentes e Investigadores Universitarios de Córdoba). Esto implica que la disputa que se lleva a cabo en el marco de las llamadas “paritarias” anuales, en las que se discuten los salarios, se encuentre desfasada en el calendario anual respecto a la del resto de los docentes provinciales, afiliados a UEPC. Mientras los primeros suelen firmar sus acuerdos salariales en el mes de septiembre, estos últimos lo hacen durante el mes de marzo.

razones de esta invitación tenía que ver con aquel objeto que Rocco tenía entre manos y que puso en alto para que todos los estudiantes lo pudieran apreciar:

Matías: Nuestro bebé.

Rocco: Los estudiantes del Nacional van a leer algunos artículos. Ustedes estuvieron todo el año haciendo este trabajazo. Y tienen que saber que el libro no duerme en un estante, no es letra muerta. Se pondrá en circulación eso que ustedes opinan. No sé si ustedes van a ir, pero están invitados, no como colegio sino como individualidades.

Mari: ¿A qué hora es?

Aquel libro que Rocco exhibía, como el pastor que muestra el antiguo testamento a sus fieles, sería finalmente la carta de presentación con que los estudiantes del Colegio se meterían de lleno en aquella jornada de protesta del Nacional. Aquel «texto», publicado bajo el formato de libro, incluía una serie de artículos que resultaron de una investigación colectiva realizada en el marco de las materias de Antropología, Metodología de la Investigación y Formación para la Vida y el Trabajo. Cabe aclarar que aquel trabajo realizado dos años atrás, cuando los estudiantes cursaban esas materias, había contado con la coordinación de Rocco junto a la profesora de Historia.

Si bien algunos estudiantes mostraron la intención de asistir a aquella actividad extracurricular, resultó que se superponía con el horario de Educación Física. Rocco se mostró entonces algo desilusionado ante la negativa de los estudiantes sobre la posibilidad de asistir a la actividad, al evaluar que se les computaría su inasistencia a clases. De este modo se vio empujado a ofrecerles tramitar la justificación de esa falta ante la Dirección del Colegio. Luego de elaboró rápidamente un listado con los interesados se retiró a hablar con la directora, encargando a los estudiantes que *trabajaran* sobre las consignas que había copiado en la pizarra, lo cual finalmente no sucedió. A su regreso a los pocos minutos anunció que a los siete estudiantes interesados no se les computaría la inasistencia. El resto de la clase discutieron acerca de la dinámica del taller al que asistirían y de cómo deberían presentar su trabajo allí.

Luz: ¿Eso es parte de la jornada de lucha?

Rocco: Sí. Se llama clase pública. Ya di otra clase alguna vez frente al Pabellón Argentina. Se supone que das clase, pero en el marco del conflicto... pero das clase.

Es un taller cuya particularidad la da el marco de situación, eso hace que la clase sea diferente. Es un marco de jornada de lucha.

Luz: Capaz que te cae mal, pero no entiendo por qué es una jornada de lucha.

Mari: Es para que se sepa lo que está pasando.

Mariano [estudiantes de otro curso]: Hacerlo público hace que se entere y participe otra gente. El año pasado se hizo un encuentro al que yo asistí, y contaban que unos no tenían agua, otros tenían Centro de Estudiantes hace 30 años. Se pueden hacer movilizaciones conjuntas, como una toma, apoyos, solidarizándonos con la situación de otras escuelas.

Rocco: Luchas contra quien te oprime, por ejemplo el Estado cuando te exige que des clases con un salario de miseria, pero también uno lucha contra ciertas debilidades que uno tiene, no me refiero a Rocco, sino a mi propio espacio, al espacio de los estudiantes, de luchar contra la falta de organización. La jornada puede favorecer para que siga avanzando la organización de los estudiantes, que evidentemente está desarticulado y está en retroceso antes que en avanzada. Ustedes lo analizan en sus artículos. El máximo momento de organización fue en los 60, cuando los estudiantes vieron que la mejor forma de avanzar era uniéndose con los obreros. Tosco decía: "obreros y estudiantes, unidos y adelante". Si vos no tenés organización es difícil llevar adelante una acción. Es importante pensar en la relación entre la organización de los docentes y de los alumnos. Y la necesidad de que los alumnos tengan una voz dentro del conflicto docente. Tomás, es una falta de respeto lo que estás haciendo

[Tomás manipulaba entonces, con fracasado disimulo, un álbum de figuritas. Le resultó muy sencillo a Rocco advertirlo, en función de la disposición circular de las mesas y sillas].

Rocco: ¿Se acuerdan cuando vinieron de otros Centros de Estudiantes y que se vieron sorprendidos porque acá tenían aire acondicionado y pizarrón con fibrón? Bueno, esto sirve para salir del termo. Ya sé que ustedes tienen esta idea de que la escuela es una cárcel, pero aprovechen para ver otras realidades. Tienen que tener su propia identidad, no solo copiar lo que hacen en el Obispo Trejo [otro de los colegios preuniversitarios].

Mariano: Ir a las marchas es re positivo. Uh, te vas a comer un bajón, el humo, los choris, la transpiración, un montón de gente, pero podés ganar un montón de otras cosas. Es triste que ves la bandera del Nacional, y hay diez monos cuando son diez mil alumnos. Nuestro colegio tiene buena participación en las marchas. Ahora estoy yendo a reuniones para armar una Federación. Tenemos que activar aunque sea una

vez, para compartir un poco, para ver otros ambientes, sobre todo los que no son del Centro.

Chicho: Rocco está favoreciendo la reproducción social, al estar escolarizándonos.

Rocco: Sabés que eso me pincha. Es parte de la contradicción de la tarea docente. El disciplinamiento y la tarea emancipatoria, crear sujetos críticos emancipados y el disciplinamiento. Se trata de una tensión. Es diferente al obrero que levanta una pared, ahí solo se produce riqueza para que el capitalista acumule.

Chicho: Acá la emancipación se da a partir de la concientización.

Rocco: ¿Cuál sería el producto de la escuela, el alumno que queremos producir? Si vemos a la escuela una gran maquinaria.

Viky: Nos ven como dinero [en tono de burla].

Pili: En la parte económica si te ven así, pero después no.

Ro: Sos un producto que tenés que pensar.

[Rocco le recrimina a Emi que estuvo toda la clase “comiendo vainilla y hablando por teléfono”]

Rocco: Emi, ¿qué respondiste en la pregunta 1?

Emi: “Nada”.

[Rocco pide a los estudiantes que distingan “vida genérica” y “vida individual” según Marx].

Antes de que Rocco provocara aquel pasaje a la *fase de trabajo* como resultado del diagnóstico de que no contaba con el quórum necesario para continuar con la *discusión*, había sucedido algo distinto a lo que venía registrando hasta entonces. Aquella discusión por primera vez había invertido el vector y la dirección de los procesos (sociales, políticos y escolares) involucrados. Una mirada atenta acerca de la clase de Ciudadanía, nos permite recoger una serie de pistas que los actores han ido dejando a su paso y que tiene directa vinculación con los modos en que disponen del tablero, los espacios que ocupan, los movimientos que realizan y las jugadas que proponen. En aquella escena que intenté retratar, por alguna razón, se encuentran y se cruzan las distintas formas de la *discusión* que tienen lugar habitualmente durante la clase de Ciudadanía. Por un lado, aquel libro que Rocco tiene entre sus manos, encarna la posibilidad de que los propios estudiantes asuman el papel de quienes comprenden y dan sentido al mundo que los rodea. La valoración de ese registro y esa forma de transmisión de conocimiento se presenta en ocasiones de modo excluyente. Es por eso que *leer textos* resulta en la operación metonímica de la que Rocco se vale cotidianamente para hacer lugar al *trabajo* en

su clase. En este sentido, se actualiza no solo la *discusión que sigue a la lectura*, sino también la *discusión que sigue a la escritura*, reformulando los términos en los que se define la relación entre los estudiantes y la lecto-escritura. En segundo lugar, tal como Rocco le recuerda a su audiencia, aquel libro encarna además una experiencia, la de haber estado todo el año haciendo ese “trabajazo”. Aquella *discusión* se expresa entonces también como la *discusión que sigue a la experiencia*. Esto no solo interpela a los estudiantes que participaron de aquellas experiencias de investigación, sino además los invita a inclinarse sobre la mesa y ocupar el tablero, siendo la experiencia la carta más importante del juego. Pero hay algo más aún. Me refiere al hecho de que aquel libro no sea visto como el final de un proceso –esto es, la “letra muerta” que descansa en los estantes de la biblioteca de la escuela–, sino también como una caja de resonancia de las experiencias de participación y organización estudiantil que los propios estudiantes de 6° Sociales llevan auestas. Allí la *discusión* ofrece una nueva dirección. Es la *discusión que invita o precede a la experiencia de la participación*. Rocco hizo hasta aquí lo que pudo, en el sentido de una invitación al juego, más allá incluso de su clase. Resta por ver qué es lo que hicieron los estudiantes luego de aquella *discusión*.

Una “clase pública” y la lucha de generaciones

El encuentro con docentes y estudiantes de otros colegios al que Rocco invitó a sus alumnos de 6° Sociales, tuvo lugar al día siguiente en una de las aulas del Colegio Nacional. Allí asistieron además, estudiantes de varias facultades de la Universidad Nacional de Córdoba. Aquel “taller” reunió alrededor de 35 personas de distintas edades, incluyendo a los 6 estudiantes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción. Luego de la proyección de un cortometraje documental, en el que se repasaba la historia del movimiento estudiantil desde la reforma universitaria de 1918 hasta nuestros días, los tres profesores que coordinaban la actividad –entre los que estaba Rocco– dieron paso a una ronda de presentación de los asistentes bajo la consigna de que mencionaran sus nombres y su pertenencia institucional, y resumieran luego su experiencia o trayectoria de participación en política. Debido a la cantidad de asistentes, y fundamentalmente a que la presentación de algunos de

ellos derivó en algunos intercambios, aquella dinámica ocupó casi completamente las dos horas que duró la reunión.

Como punto de partida, quizás resulte útil mapear de algún modo aquel escenario a partir de la reconstrucción de las trayectorias y experiencias de participación de quienes asistieron al taller. A partir de lo observado aquella tarde pude registrar tres tipos o formas de vinculación con la política, análogos a su posición dentro del sistema educativo y, por lo tanto, a los grupos de edad a los que pertenecía cada uno de los participantes (ver Tabla 2). Si bien debo reconocer que me resulta algo tentador interpretar, no sin antes introducir una pizca de imaginación, ciertos trazos de continuidad en la proyección teórica que se desprende de las trayectorias de esos virtuales futuros docentes y exalumnos, no haré nada de eso aquí. Sí me referiré en todo caso, y en términos muy generales, a algunas conclusiones que se desprenden del análisis de ese mapeo inicial y que sugieren ciertas experiencias de participación compartidas, además de formas específicas de apropiación y de inscripción de esas mismas experiencias en las propias identidades. Es la respuesta la pregunta ¿qué hacían esas personas allí? ¿Qué tenían en común? ¿Qué no?

En cuanto a las experiencias previas de participación se destaca el hecho de que cada una de las generaciones de quienes estaban allí reunidos había tenido la oportunidad de vincularse con una medida de acción directa (como es el caso de una «toma»), según los reclamos o demandas que aglutinaron a los estudiantes en cada período. Dependiendo del grupo de edad, algunos recuerdan su participación en protestas de 2002, 2006 y 2010. En este punto se trataría de una experiencia transversal que involucra de un modo u otro a los tres grupos o generaciones. Es necesario destacar sin embargo, que la participación de los estudiantes secundarios en aquella experiencia contenciosa se reduce a un pequeño grupo que cursaba entonces su 6° año. Es que la mayoría de ellos, durante 2010, aún transitaban sus estudios primarios. Otro de los datos que resaltan, se desprende de la importancia atribuida a las «marchas» como una experiencia significativa y como una puerta de entrada a la participación y compromiso político, siendo esto un rasgo específico de los estudiantes secundarios. Para los docentes, en cambio, la participación en una *marcha* se diluye frente a otras experiencias más significativas. En contraste con los estudiantes, pude observar entre ellos un proceso de acumulación de experiencias de participación, entre las que aparecían los distintos cargos de representación de

los diferentes niveles del sistema educativo, según grupos de edad. Si bien es comprensible que esta especie de acumulación tienda a diluirse en el marco de la pretendida dinámica horizontal que proponían en un taller como ese, les resultó entonces inevitable a los distintos participantes capitalizar de un modo u otro las diferencias directamente vinculadas a la edad. De este modo, pude escuchar a los estudiantes secundarios con una voz algo tímida, y en algún sentido cargada de culpa, referirse a su escasa o corta trayectoria de participación en política. Algunos de ellos, sin embargo, se esforzaron por amplificar aquellos eventos o actividades en las que habían participado, como una estrategia que compensara cualitativamente las diferencias cuantitativas.

Tabla 2. Nota de campo: Experiencias previas y actuales de participación política de estudiantes y docentes (Taller realizado en el marco de la Jornada de protesta de los docentes del Colegio Nacional).

Estudiantes secundarios	Estudiantes universitarios	Docentes
Experiencias previas		
Participación en marchas (se destaca la del 24/3)	Tomas de 2010	Consejero estudiantil (UNC)
En el Centro de Estudiantes de su escuela		Tomas de 2006
En las Tomas de 2010		Delegado de curso
En la fracción estudiantil de un partido político de Izquierda (PS)		Delegado docente
		En el Centro de estudiantes de su escuela
		Toma de la escuela 2002
		Protestas UNC 2005
		Boleto estudiantil 2009
		Toma de Filosofía 2010
		Centro de Estudiantes de la UNC
Actualidad		

Delegado estudiantil	Militante en organización	Delegado docente
Simpatizante con PTS	estudiantil universitaria	Militancia en
Militancia en fracción	Participación en fracción	organización de base
estudiantil de	estudiantil de un partido	Delegado gremial en
organización de base	de izquierda	representación (con
Red de CE – Federación		reconocimiento de la
Frente Estudiantil		adscripción a un Partido
		Político de Izquierda
		[PO])

De regreso a lo que me interesa retratar aquí, y me refiero con esto al papel específico que tuvieron los estudiantes del Colegio en aquel taller, debo recuperar un elemento clave que me permitió comprender las razones por las que apenas se animaron aquella a ubicar sus fichas sobre el tablero. Desde mis primeras observaciones al llegar al Colegio, pude registrar una serie de escenas en las que algunos estudiantes de 6° Sociales solían expresar de modo espontáneo e intermitente cierta especie de *deuda política* respecto al rol jugado por el Centro de Estudiantes. Y esto aparecía vinculado no solo al rol que jugaba el CE al interior del Colegio, sino también en el marco de las relaciones que habían entablado con Centros de Estudiantes de otras escuelas. La acumulación de esa suerte de angustia respecto de la promesa o el mandato que le corresponde al órgano de representación estudiantil de un colegio como el Nuestra Señora de la Concepción, en función de su historia reciente, resuena entre los estudiantes que fueron testigos de su disolución. Desde este punto de vista se comprende el hecho de que no lograran contener su frustración ante estudiantes y docentes de otras escuelas durante las presentaciones que tuvieron lugar en aquel taller. Incluso no ahorraron aquella tarde expresiones de agradecimiento por el asesoramiento que recibieron por parte de estudiantes de los colegios universitarios al momento de conformar su CE, u otras expresión del tipo “nos intimida venir a este cole”, resaltando y reconociendo la experiencia y capital político acumulado por el Centro de Estudiantes del Nacional. Resulta interesante en este punto contrastar esta pauta respecto de cómo se ven a sí mismos los propios estudiantes del Colegio Nacional. Sin ir más lejos, solo unos pocos minutos después de que se escucharan estas

expresiones de tributo por parte de los estudiantes del Colegio, una alumna del Nacional reclamó a viva voz ante sus compañeros que: “éramos 10 en la marcha de ayer, de 2000 que somos del nivel... es fundamental activarlo y despertarnos”.

En lo que refiere puntualmente a los modos en que los estudiantes se posicionaron en aquel taller cabe mencionar el hecho de que Matías hiciera una breve mención respecto de su incorporación a la fracción estudiantil de Patria Grande, como consecuencia de la disolución del CE en su Colegio. Aquella suerte de militancia estudiantil sin escuela, lo había obligado a realizar una inversión del tiempo de militancia en otros espacios sociales. Pilar, por su parte, en un esfuerzo por explicar el porqué de la desaparición del principal órgano de representación estudiantil en su Colegio, hizo mención entonces al hecho de que se trataba de un colegio “privado y chiquito”, sumado al “problema de que era una tradición de 5º y 6º año”, y que “todos los años se caía”. Según sus propias palabras, otra de las principales conclusiones a las que habían llegado a partir del trabajo de investigación que habían realizado era que en el Colegio “estaba caído el concepto de participación”. Luego de algunas palabras de Marcos, que vinieron a completar aquel escenario de frustración, Rocco intervino como si les estuviera arrojando un salvavidas. Así, echándoles encima un manto de dignidad preguntó:

Rocco: ¿En qué año estaban durante la toma de 2010?

[Los estudiantes del Colegio responden casi al unísono: “En 6º grado”]

Rocco: Hay que recordar que esa acción les costó que el gobierno quitara el subsidio al colegio.

Esto vino no solo a justificar que no pudieron participar, o al menos protagonizar, aquellas protestas, sino fundamentalmente a explicar las razones por las que el Colegio había entrado en una profunda crisis de participación. Algunos minutos después, una vez finalizadas las presentaciones, Rocco intervino con el objeto de proponer pasar a aquello que entonces llamó “un momento más académico”. Resaltando la “lucidez del lado de los estudiantes”, terminó de redondear su estrategia tendiente a salvar la cara de sus alumnos del “Conce”:

Rocco: Hoy se planteó en clase si el Centro de Estudiantes es una herramienta de transformación de la realidad o un hobby adolescente.

Mari: En realidad no dijimos hobby, dijimos “experiencia adolescente”.

Pilar: En 4º año hicimos una serie de trabajos de investigación, que luego se publicaron en un libro. La idea era hacer un trabajo de relevamiento bibliográfico. Uno de los ejes del libro es el movimiento estudiantil. Lo que nos preguntamos nosotros es si la participación estudiantil es algo real con verdadera capacidad de transformación. Algunos autores que leímos plantean que es solo una “experiencia”.

Matías: Claro. Lo que teníamos que hacer era construir un problema de investigación, y buscar una hipótesis y hacer entrevistas. Lo que nosotros nos preguntábamos era ¿por qué estaban caídos e inactivos los Centros de Estudiantes? Nuestra hipótesis es que los estudiantes se movilizan cuando el Estado y las leyes los ven perjudicados los derechos de los estudiantes y su futuro. Entonces se dan puntos de quiebre, desencadenando hechos y luchas que ya se hicieron antes, asambleas, huelgas.

Pilar: Se vuelve necesario mantener en el día a día, porque siempre se actuaba cuando se ponía en jaque la educación.

Rocco: Hay que preguntarse por qué no hay participación hoy pese a que está la ley [hace referencia a la Ley Nacional de Representación Estudiantil, N°26.877/2013]. Frente al argumento de aquellos que sostienen que el problema es “no tener días de clase”... hay que entenderlo de otra manera, acá está el hecho educativo; perdón por los profes que no hicieron el paro hoy, pero el hecho educativo no está en Matemática, está en la toma, acá.

Matías: Hacer paro, sí, de esta forma, es una forma de enseñar y de autoenseñarnos.

Marcos: Despertamos muy poco interés, hay que ir acabando eso. Los festivales y la Kermesse que organizamos para los alumnos de la primaria, por ejemplo, son una forma de invitar a participar. Pero falta gente en las marchas, está perdido el significado de militancia vinculado a participación y hay demasiada militancia asociada a la política. Tenemos que despertar la conciencia en la importancia de la participación siempre, y no cuando es urgente y necesario.

Como podemos apreciar, frente a la exhibición del capital militante (Poupeau, 2007) acumulado por estudiantes y docentes de otras escuelas a lo largo de sus trayectorias escolares, los estudiantes del Colegio aprovecharon aquella oportunidad para ensayar ciertas estrategias de reposicionamiento en las que echaban mano fundamentalmente a su experiencia propiamente escolar y académica. La búsqueda por darle un sentido, pero también una explicación, a las dificultades que habían tenido para sostener un espacio de participación como el Centro de Estudiantes, era interpretada y convertida entonces en una experiencia de militancia y compromiso.

Esta suerte de optimismo de la inteligencia –parafraseando a Gramsci con cierta irreverencia–, hace las veces de intento de sutura en el marco del esfuerzo de los estudiantes por tramitar la ausencia de espacios estables de organización y participación estudiantil. En este sentido, y lejos de significar un cierre, aquella participación en la jornada de protesta del Nacional representó una nueva oportunidad para que los estudiantes del Colegio reelaboraran sus propias trayectorias de participación, militancia y compromiso.

El debate, el microondas y la chica que soñaba con armar un Centro de Estudiantes

Si bien cabe destacar el hecho de que todo 6° Sociales del “Conce” vivió como propio el esfuerzo frustrado por reconstruir las bases del Centro de Estudiantes, el grupo de seis estudiantes que había participado en aquella jornada de protesta encontró en ella una nueva oportunidad para reafirmar y actualizar su compromiso. Esto terminó por evidenciarse en el marco de la siguiente clase de Ciudadanía, algunos días después. Al comenzar la clase, y luego de evadir algunas preguntas respecto a su estado de ánimo y su “fin de semana”, Rocco pidió a aquellos estudiantes que relataran a sus compañeros la experiencia que habían tenido en el aquel taller realizado en el Colegio Nacional. Aquella fue la oportunidad para expresarse críticamente respecto de la escasa participación y la falta de compromiso de los estudiantes, pese al tamaño y la matrícula que caracterizaba a la escuela:

Pilar: No me dejó tranquila eso, pero por lo menos siento que nosotros no tenemos tantos problemas. Los profes siempre hablan de la larga historia del Centro de Estudiantes del Nacional, pero al final no hacen nada.

[...]

Matías: Me sorprendió la poca gente que había, re pocos estudiantes del Nacional. Pero cuando salí, afuera había una banda de chicos en la puerta.

[...]

Lore: Yo fui 5 años y te puedo decir que nadie quiere a los del Centro de Estudiantes, porque se ocupan de cosas de afuera, van a las marchas, pero para los del colegio no hacen nada.

Rocco: ¿Y qué debería hacer el Centro de Estudiantes?

Lore: Hay un montón de derechos que no se respetan adentro de la escuela. No digo que no deban hacer lo otro, pero descuidan muchas cuestiones de adentro de la escuela.

Esto derivó inmediatamente en una reflexión y evaluación colectiva acerca del modo en que llevaron adelante la conducción del propio Centro de Estudiantes del Colegio. Es que aquella misma crítica, acerca de dedicarse a problemas “del afuera” también había sido esgrimida contra ellos.

Lore: El Centro se involucraba en cosas que pasaban en general en las escuelas y no en las cosas que a nosotros en el colegio nos afectan, por ejemplo que necesitábamos un microondas.

Mari: La idea es tratar de hacer cosas más profundas. Este cole supuestamente es superprogresista y abierto, pero no dejaron a los profesores armar un programa de educación sexual. Estoy de acuerdo en que ninguno de los dos extremos es bueno.

Este contrapunto encendió inmediatamente la discusión, por lo que Rocco decidió iniciar una lista de oradores en la pizarra, como una forma de ordenar el *debate* que sobrevendría. A partir de entonces pude registrar cómo los estudiantes tienden a reproducir cierto clivaje que termina por ordenar las representaciones que ellos construyen acerca de los modos de construcción y gestión del CE. Por un lado, aparece aquel que resulta fundamentalmente de los intereses y motivaciones de sus integrantes, quienes dedican su tiempo y esfuerzo principalmente a participar en marchas, asistir a reuniones y a prestar colaboración o acompañar protestas iniciadas en otras escuelas, como una forma de expresar solidaridad hacia la realidad que atraviesan otros centros educativos. Mientras tanto, por el otro, aparece un modelo de CE dedicado exclusivamente a atender las problemáticas cotidianas. Esto implica asegurar la gestión de los recursos necesarios para resolver las demandas de los estudiantes, como puede ser la falta de papel higiénico o de espejos en los baños, el precio de las fotocopias o contar con un espacio con las comodidades mínimas para almorzar (un “comedor”, propiamente dicho, aún no sonaba como posibilidad), entre otras cuestiones. En el marco de la tensión que persiste en medio de estas dos representaciones florecen las apuestas y las frustraciones de cada una de las promociones.

Anclar estas diferencias, a partir de la metáfora de una frontera espacial entre el «adentro» y el «afuera», tiene al menos dos consecuencias. Por un lado, al poner el

acento en que el Centro de Estudiantes gestiona el «adentro» se alimenta aquella operación simbólica de suspensión del vínculo entre los problemas y demandas que atraviesan cotidianamente los estudiantes del Colegio y aquellos que experimentan sus pares en otras escuelas. De manera análoga pero a la inversa, el referirse a un Centro de Estudiantes que se aboca al «afuera» se tiende a producir una externalización de toda problemática que pueda ser pensada como una realidad que atraviesa a los estudiantes en general, independientemente de la institución en la que cursan sus estudios secundarios. Esto termina obturando la posibilidad de pensarse como parte de una comunidad de estudiantes más amplia, más allá de las paredes del propio Colegio. Lo que en palabras Laclau equivaldría a pensar en la construcción de una *lógica diferencial*, en desmedro de otra *equivalencial* (Laclau, 2005). Sin embargo, a pesar de los límites que esto supone, muchos estudiantes comparten el criterio de que ambas dimensiones pueden ser pensadas como parte de cierta gradualidad que el CE debiera encarar, esfuerzo que se ha visto interrumpido en la medida en que toda vez que atendieron a problemas del «adentro», en relación a las condiciones de infraestructura, el resto de los estudiantes no valoraron ni reconocieron su esfuerzo. Esto involucra otra de las diferencias que los propios estudiantes identifican al momento de pensar formas de gestión de un CE, y que tienen que ver directamente con atender a cuestiones «materiales», u otras «más profundas». Este segundo clivaje se superpone al anterior explicando las motivaciones que están de fondo en la configuración de un modo u otro de gestión.

Pilar: Lo que pasa es que se quedaban en lo material. El Centro responde a lo que piden los alumnos. Puertas Abiertas [Denominación de la última agrupación que condujo el CE] ayudó con los baños, puso microondas, pero no los cuidaron.

Matías: Eso viene desde la lucha de 2010.

Vero: Las tomas.

Matías: Hubo un desinfe después de las tomas. El presidente del Centro de Estudiantes del Nacional dijo el otro día que solo el 5 % de los colegios tienen Centro. No se está cumpliendo con la ley, y los Centros no tienen legitimidad. Hay que ponerse los pantalones.

[Algunas estudiantes le reprochan el uso de esa última expresión]

Fer: Una vez se reclamó que pusieran relojes en las aulas. Esa es una cosa tonta e irrelevante. Siempre se cae en uno de los extremos. Acá o en el Nacional.

Mari: Los problemas de adentro los compartimos todos, si lucháramos todos juntos podrían resolverse los problemas de todos.

Chicho: Salvo vos [por Rocco], nadie nos habla de que hagamos un Centro de Estudiantes. Que ningún profe aliente no ayuda.

[...]

Mari: Hay un error de concepción de por qué debería pelear un Centro de Estudiantes. Espejos en el baño no son siempre la primera necesidad. Por más que estén naturalizadas no significa que sea lo primero en lo que un Centro se tenga que concentrar.

Luz: El precio de las fotocopias, por ejemplo.

Mari: Es que desde la toma como que están más tranqui...

Pilar: Reprimidos...

Mari: No podemos organizarnos ni reclamar.

Eli: Desde que estoy en el cole nunca vi al centro muy activo. Hubo años que se lo tomaban en chiste, que proponían cosas que no hacían. Nosotros entramos justo después de la toma y no sé cómo era.

Pilar: Si hicieron una toma se ve que eran fuertes.

Fran: El posicionamiento político del Centro complica ponerse de acuerdo.

Pilar: Pero no están politizados.

Matías: En la universidad sí.

Rocco entendió entonces que aquel modo en que los estudiantes tramitaban su frustración respecto a que el Centro de Estudiantes había dejado de funcionar en el Colegio, se traducía en la reafirmación de cierto “cliché” que resumió a través de las palabras: “los estudiantes son vagos, son indiferentes y la politización está en la universidad”. La expresión de Rocco me ayudó a ver que aquella escena condensaba de algún modo el caso inverso al que habitualmente estamos acostumbrados a reconstruir y que nos ha ayudado a ampliar nuestra mirada acerca de los modos en que se configuran los Centros de Estudiantes, en tanto ámbitos flexibles de participación y de construcción de lazos afectivos y grupos de pertenencia (Núñez, 2010; 2013). Pese a que se actualiza aquí aquella mirada de los propios jóvenes, como apáticos y desinteresados frente a la política –aun en sus expresiones más cotidianas–, Rocco opone un punto de vista adulto diferente, que busca reconfigurar los términos en los que ellos mismos se representan. Esta primera diferencia se ve acompañada, además, de la búsqueda por circunscribir y delimitar aquellos criterios tan flexibles a partir de los cuales proliferan sentidos

diversos acerca de la participación en los Centros de Estudiantes. Finalmente, en lugar de contribuir a estrechar lazos entre los jóvenes, el CE ha llegado a convertirse en sí mismo un motivo de conflicto y la encarnación de la frustración.

Frente a ese escenario, Rocco sugirió realizar “una jornada de reflexión” en la que pudieran revivir aquel taller que habían realizado dos años atrás junto con otros CE y que derivó entonces en la escritura del «libro». Si bien los estudiantes al principio se mostraron tibios, lentamente comenzaron a darle forma a la idea, lo que fue despertando el interés de la mayoría de ellos. Se mostraron especialmente motivados frente a aquella actividad, que se proponía fundamentalmente “informar y concientizar a los que van a seguir en este Colegio”, asegurando la continuidad del CE y “dejando una base para que los demás puedan avanzar”. Sin embargo, y más allá de cuestiones operativas, los estudiantes se mostraron especialmente preocupados ante la posible reacción de los padres de la comunidad escolar. Entendían que la oposición de los adultos bloquearía aquella iniciativa, si no contaba con el apoyo de la Dirección. De no ser así, seguramente tendrían problemas, “como cuando fue la toma”. Bastó que entrara la directora al aula, con motivo de hacer algunos anuncios en respuesta al reclamo de los estudiantes por “los horarios”, para que aquel temor terminara de materializarse. Su aparición en medio de la discusión, le permitió a la directora entender algunas de las cuestiones que se estaban planteando allí, por lo que se sintió obligada a preguntarle a Rocco a qué tipo de cambios en el programa de la materia se estaban refiriendo. La respuesta del profesor la dejó sumamente preocupada, y no se tomó el trabajo siquiera de disimularlo. Su rostro de desaprobación fue una de las últimas imágenes que dejó aquella clase de Ciudadanía.

Resulta interesante el hecho de que el principal elemento que reactivó la motivación de los estudiantes estaba directamente atravesado por sus reposicionamientos en el marco de las dinámicas más cotidianas que el Colegio les ofrece. Es que detrás de la realización de un «taller» en el cual ellos mismos propusieran y dispusieran la dinámica de trabajo de toda la escuela, como así también el rediseño del programa de la materia Ciudadanía y Política, asomaba una nueva oportunidad para redefinir los roles que a cada uno le toca desempeñar todos los días. Así, Mari (ver Ilustración 29) llegaba a asentar entre sus notas de clase que aquel taller tendría como objetivo

“dejar una marca a los más chicos”, pero también ofrecer la oportunidad de “cambiar el programa, construir NUESTRO conocimiento”.

Ilustración 29. Notas de una de las estudiantes, realizadas en el marco de la clase en que se acordó la realización de un taller para discutir la refundación del Centro de Estudiantes.

Representa a todos.
Estado: contrato de personas "libres e iguales".
→ Marx critica q' el (E) representa el interés de una clase particular.
→ Representa un medio de dominación de la burguesía, quien domina el (E). → Se basa en los intereses burgueses.

2/4/16

Propuestas para el taller.

- > "Dejar una marca a los más chicos" = Taller incluyendo a los cursos más bajos.
- > Hacer falta gente que no forme parte del centro, informar.
- > Taller optativo.
- > ~~optar~~ tener la oportunidad de cambiar el programa, construir NUESTRO conocimiento.

3/5/16

PROBLEMAS a tratar para el taller y discutir.

- > Con autoridad.
- > Edición
- > Organización de los estudiantes.
- > No posicionamiento MORALISTA
- > Buscar la relación con la situación real de los estudiantes.
- > Consejo de convivencia (temas a tratar) en tener.
- > Adentro → afuera? o afuera → adentro?

PRO ADENTRO

- > Los chicos si son motivados, informados y eso permite más discusión y motivación ⇒ productividad para lo exterior
- > Necesario saber qué es la organización estudiantil que es ser estudiante. ⊕ Mezclarlo con alguna problemática.

W

La semana siguiente, Rocco retomó la discusión pidiendo que le recordaran sobre qué habían estado conversando la clase anterior. Los estaba poniendo a prueba, y la respuesta no se hizo esperar: “sobre los Centros de Estudiantes”; “el taller”; “el armado del programa de la materia”. Esto reactivó inmediatamente la discusión. Entonces ofreció como disparador poner en consideración la existencia de un estatuto para el funcionamiento de un nuevo CE. Y entonces escribió en la pizarra:

Estatuto del Centro de Estudiantes. ¿Puede modificarse y ser aprobado por el Ministerio de Educación?

El desinterés de gran parte del curso esta vez no lo hizo desistir de su intento por continuar con la *discusión*. En lugar de anunciar el pasaje a la *fase de trabajo*, intervino en las dinámicas divergentes por parte de algunos estudiantes, con el objeto de ampliar el foco de atención. En pocas palabras, y recurriendo a gestos que mezclaban ironía y enojo, retiró material de lectura de otras materias de los escritorios y ordenó a algunos estudiantes que se sentaran de modo tal que dirigieran sus miradas hacia él, evitando otras interacciones horizontales. A partir de entonces pude registrar una secuencia sumamente compleja, en la cual Rocco fue dando forma a la clase, demostrando cierta habilidad asociada al su *oficio* docente. En aquella ocasión, la dinámica misma de la *discusión* fue configurándose al compás en que Rocco sugería una serie de consignas temáticas que iba anotando en la pizarra y que se deprendían de aquella inicial. Vale aclarar que no se trataba de un dispositivo o actividad previamente organizada y estipulada, sino más bien de una manipulación artesanal de los intereses y las preguntas que iban surgiendo.

Así, la cuestión del Estatuto del CE derivó inmediatamente en los llamados Acuerdos Escolares de Convivencia, otro de los documentos que integran la normativa base de las escuelas. Esto dio lugar a que los estudiantes reclamaran el carácter inconsulto de aquel documento. Entendían que no había surgido de una asamblea de estudiantes, y que por lo tanto estaba “superarmado”. Mari recordó entonces:

Mari: Vinieron con el acuerdo hecho, y discutimos por qué creemos que no hay que pegarle a otro, pero no había instancias para proponer algo nuevo... ya estaba todo trabajado.

Ante la pregunta de Rocco sobre si consideraban que aquel documento debía ser revisado, los estudiantes gritaron al unísono que sí. Entonces reconocieron que al no

haber tenido ninguna Asamblea durante el año, no habían podido elevar aquel reclamo. Esto terminó por abrir una vieja herida:

Fede: Eso pasó con la despedida. Vinieron con lo del acuerdo de convivencia. Eran ellos y el Acuerdo de Convivencia contra nosotros, intentando convencernos de lo que ellos querían.

Rocco: Se están yendo hacia una asamblea de aula y no es el momento. Pero por voluntad política de ustedes se puede modificar. ¿Conocen el PEI?

[Los estudiantes niegan conocerlo]

Rocco: Es el cimiento ideológico del Conce.

Chicho: Entonces todos los colegios tienen uno distinto.

Rocco: La ESI, por ejemplo está en el PEI. Habla de un tipo de egresado que genera el Colegio Nuestra Señora de la Concepción, es un producto que ha sido pensado, decidido por el conjunto de docentes.

Flaco: ¿Cuándo?

Rocco: Viene de los años 70.

Flaco: Entonces es algo viejo.

Rocco: Sí, pero las últimas modificaciones se hicieron en 2010. No puede ser letra tirana, se trata de que se pueda ir modificando, porque la realidad va cambiando.

Pilar: Me gustaría leerlo.

[...]

Rocco: Mientras más sepan y más capacidad de organización tengan, van a tener más poder, sino más oportunidad le van a dar al adversario para que haga lo que quiera e imponga su interpretación.

El tratamiento de la cuestión reglamentaria, y especialmente el desconocimiento por parte de los estudiantes de la normativa que rige la dinámica escolar en lo cotidiano, fue elaborado entonces por Rocco y sus estudiantes no como un problema de convivencia sino más bien como una limitación para la elaboración de una estrategia de organización y participación estudiantil. Esto terminó de evidenciarse cuando Rocco provocó el paso a la siguiente fase de la discusión, lo cual se materializó al escribir en la pizarra: “Dinero→como problema político”.

Mari: ¿En qué sentido?

Rocco: ¿Tienen derechos los estudiantes y sus organizaciones a generar fondos y a administrarlos sin intervención de los adultos?

Mari: Sí, como en el “Conce-rock”.

[Rocco sale al pasillo a llamarle la atención a un grupo de estudiantes]

Rocco: Esta escuela de La Falda, por ejemplo, el dinero que genera lo administra la cooperativa.

Chicho: Está mal.

Rocco: Eso es un juicio moral, ni siquiera una argumentación ética ni política. Para que sea una reflexión ética tendrías que dar una argumentación, y para que sea política deberías dar argumentos políticos.

El llamado de atención de Rocco, con el objeto de orientar la discusión según lo que entendía debía ser una argumentación de tipo «política», devino inmediatamente en una serie de discusiones encadenadas que se fueron solapando unas a otras. La variedad, la riqueza y el vértigo con que los temas abordados se fueron sucediendo unos a otros constituye, como vimos anteriormente, una de las dificultades que se presentan al intentar desentrañar las formas en que los estudiantes discuten en el aula. Esta es la lógica *de la discusión que sigue a la discusión*. Sin embargo, en unos pocos minutos los estudiantes expusieron ante Rocco un largo pliego de demandas ante lo que entendían constituía una serie de irregularidades e incumplimientos por parte de los directivos. El manejo del dinero, tema presentado por Rocco constituía solo el primer punto de un largo listado.

Mari: El CE es de los estudiantes y deberían organizarlo y gestionarlo los estudiantes. Desde la escuela deberían dedicarse a otras cosas. El año pasado habíamos evaluado entregarle el dinero a la escuela para que lo guarde, pero después nos dimos cuenta que no teníamos que “involucrarlo”.

Pilar: Vimos que en el estatuto no había nada de eso, no había razones ni obligación a dar a la Escuela la gestión de los recursos.

Vani: Al ser nuestra escuela podemos disponer de las instalaciones y de los tiempos según nuestras necesidades como estudiantes. Es nuestra escuela.

Flaco: No es como la época del proceso, que no dejaban que haya actividad política y que según la ley debe garantizar que pueda funcionar el CE.

Rocco: El derecho de los estudiantes a tener su organización política está por encima de los directivos, al igual que el caso de la ESI.

Vani: En el sitio del cole figura que sí tenemos.

Rocco: Sí tuvieron actividades.

Vani: Yo hablé con la directora y me respondió que lo de ESI es un proyecto de primaria y que en la secundaria lo sacaron.

Roco: Esa actividad que hicimos en Antropología, fue en el marco del proyecto de ESI. Se han dado, en distintas materias, los contenidos. Pero volvamos a la cuestión de la organización política. El colegio está obligado a organizar los Centros de Estudiantes. Y pregunto, ¿al financiar los centros no va a condicionar?

Los estudiantes plantaron posición reclamando por una “Kermesse” organizada el año anterior, en la cual pidieron dinero a las autoridades. La polémica incluía ciertos desacuerdos acerca de si los directivos habían colaborado económicamente o no, y sobre cuánto dinero había dejado la gestión anterior del Centro de Estudiantes.

Vani: Tenían que ser como 1000 y recibimos 200.

Mari: No, fue un montón, como 2000 pesos. Eso es lo que se usó en la kermesse.

[El profesor escribe en la pizarra: “Las relaciones con la autoridad como problema político”]

Rocco: Cuando hay problemas con las autoridades, ¿cómo pueden intervenir los estudiantes? ¿Cómo actúan ustedes?

Flaco: Quejándonos.

Mari: Como curso o personalmente.

Rocco: Entonces no se plantea políticamente.

Vani: La cuestión de los horarios lo planteamos como grupo y no nos dieron respuesta.

La conclusión a la que Rocco los orientó se terminó de plasmar en las palabras de varios de los estudiantes: para que sus demandas se expresaran políticamente debían plantearlas de modo colectivo, pero con eso no bastaba. Además, debían tener un CE. Inmediatamente Rocco encontró la oportunidad para poner a prueba la tesis que había logrado arrancarles a sus estudiantes. Una simple pregunta acerca de cómo fue aquella situación de conflicto en torno a los horarios bastó para encender la llama una vez más. Ahora sí le resultó útil volver sobre aquel tema:

Vani: Hace dos años que tenemos problemas con los horarios. Nos habían prometido que este año corregirían ese problema. Pero modificaron los horarios de 3° y 5°, pero a nosotros no nos benefició en nada. Entonces fueron algunos padres a quejarse y de la dirección les respondieron que “si no les gusta cámbiense de colegio”.

Rocco: ¿Ven que necesitan un Centro de Estudiantes?

Pilar: Presentamos una carta y nos ofrecieron un aula para estar en las horas vacías. Algunas modificaciones se hicieron, pero no se solucionó el problema de fondo. Nos dieron una llave, “tomen vayan a esa aula”.

[Rocco escribe en la pizarra: “Democracia del CE”, “funcionamiento”]

La profecía autocumplida de Rocco, le permitió entonces plantear la cuestión del funcionamiento del CE, en el sentido de cómo debía organizarse y funcionar. Así,

aquella interrogante instó a los estudiantes a repensar cómo habría de gestionarse una potencial refundación del órgano de representación estudiantil.

Rocco: ¿Cómo tiene que ser el funcionamiento para que sea democrático?

Flaco: Que haya delegados de todos los cursos.

Mari: Se llaman a delegados de los cursos y junto a los delegados del CE se deberían tomar las decisiones.

Rocco: ¿Cómo funciona realmente?

[Varios responden casi al unísono: “no funciona”]

Mari: Las propuestas a discutir salen de los miembros de la comisión directiva, de allí salen ciertos temas a tratar, ni siquiera de los delegados del Centro.

Esto derivó en una compleja discusión y revisión de la estructura de funcionamiento y los modos en que se elaboran y gestionan las demandas a través del Centro de Estudiantes. Una suerte de estructura piramidal direccionaba lo que ellos llamaron entonces «ideas» –una suerte de arquetipo de la demanda–, las cuales partían desde los estudiantes que integraban la comisión directiva del principal órgano estudiantil. De allí «bajan» a los cursos. La ausencia de «asambleas» se constituye en el principal problema al momento de dotar de cierta legitimidad, tanto los temas y propuestas a tratar como toda decisión que se adopte a partir de ese esquema vertical de jerarquías. Esto es algo que no pasaba desapercibido para los propios estudiantes, y especialmente para Mari. Aquella estudiante, especialmente comprometida en la discusión, planteó entonces la cuestión acerca de si deberían retomar los «debates» por cursos, de modo que permitieran recuperar las demandas de cada grupo, y elevarlas luego en el sentido opuesto a como venían funcionando. Aquella noción respecto a que “los debates surgieran de los cursos” capta este sentido y esta direccionalidad («desde abajo»). Podemos ver entonces cómo los procedimientos ganan terreno como explicación de las dificultades de llevar a la práctica esta lógica.

Viky: ¿Y cómo debería funcionar el tema de elevar demandas?

Pilar: Deberían haberse publicado fechas para que en Consejos de Aula se discutieran las ideas y propuestas. Y después de eso deberían enviar las conclusiones al Centro de Estudiantes. Nunca se respetó el estatuto y eso generaba todos los problemas posteriores. Eso es culpa del Centro anterior.

Mari: Por eso mi propuesta era mejorar la comunicación.

Pilar: Lo que pasa es que no se tiene la concepción de que el centro somos todos.

El intento por parte de los estudiantes de que las peticiones salieran del cuerpo de estudiantes “para [ellos] hacerlas efectivas”, desde su punto de vista, fracasó completamente. Esto terminaba obligando a la conducción de algún modo a representar y elaborar sus propias propuestas, sin contar con el apoyo ni la participación directa por parte de la comunidad estudiantil. Lo que explicaba de algún modo el fracaso de las actividades desarrolladas. En este escenario es que asoma la necesidad de construir ciertos canales que vehiculicen apoyos y demandas del estudiantado, suponiendo que una construcción política “desde abajo” tiene más posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos. Lo interesante del caso es que esta discusión fue planteada en términos más bien abstractos, independientemente de la acción concreta que se pretendiera adoptar. Así, la discusión acerca del funcionamiento del CE se traduce en un cuestionamiento abierto de las funciones y responsabilidades que son atribuidas a los *delegados de curso*.

Pilar: Para mí deberían haber delegados como en el Diehl [un colegio de centro de la ciudad], para que no se confunda. Los delegados por curso no hacen nada y solo han ido dos veces a las reuniones del consejo de convivencia. Debería diferenciarse al consejo de alumnos del consejo de delegados del Centro de Estudiantes.

Vicky: Es lo mismo el delegado de curso y el delegado del Centro.

Flaco: Las asambleas de curso tratan cosas muy particulares y que no tienen que ver con el colegio y por eso hay diferencia entre cosas del curso y cosas de la escuela.

Ceci: Debería haber una asamblea general entre los delegados. Ahí podrían aportar a solucionar los problemas de un curso, porque pueden tener relación con problemas de otros cursos.

Como podemos ver aquí, uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes del Colegio cotidianamente, es la desarticulación de los distintos niveles o canales de participación, representación y gestión de las demandas de la comunidad estudiantil. Claro que esto es algo que interpela especialmente a quienes integran la conducción del CE, ya que esto pone en duda y desestabiliza el lugar y las funciones que desempeña el principal órgano de representación estudiantil. En cualquier caso, Rocco entendió que se trataba de una oportunidad para ensayar alternativas que permitieran reencausar el normal funcionamiento del CE. Es por ello que se acercó nuevamente a la pizarra y escribió: “participación de los profesores en los Centros de Estudiantes”. Esto provocó un giro inesperado en la discusión.

Pilar: El problema es que quieran inculcar algo.

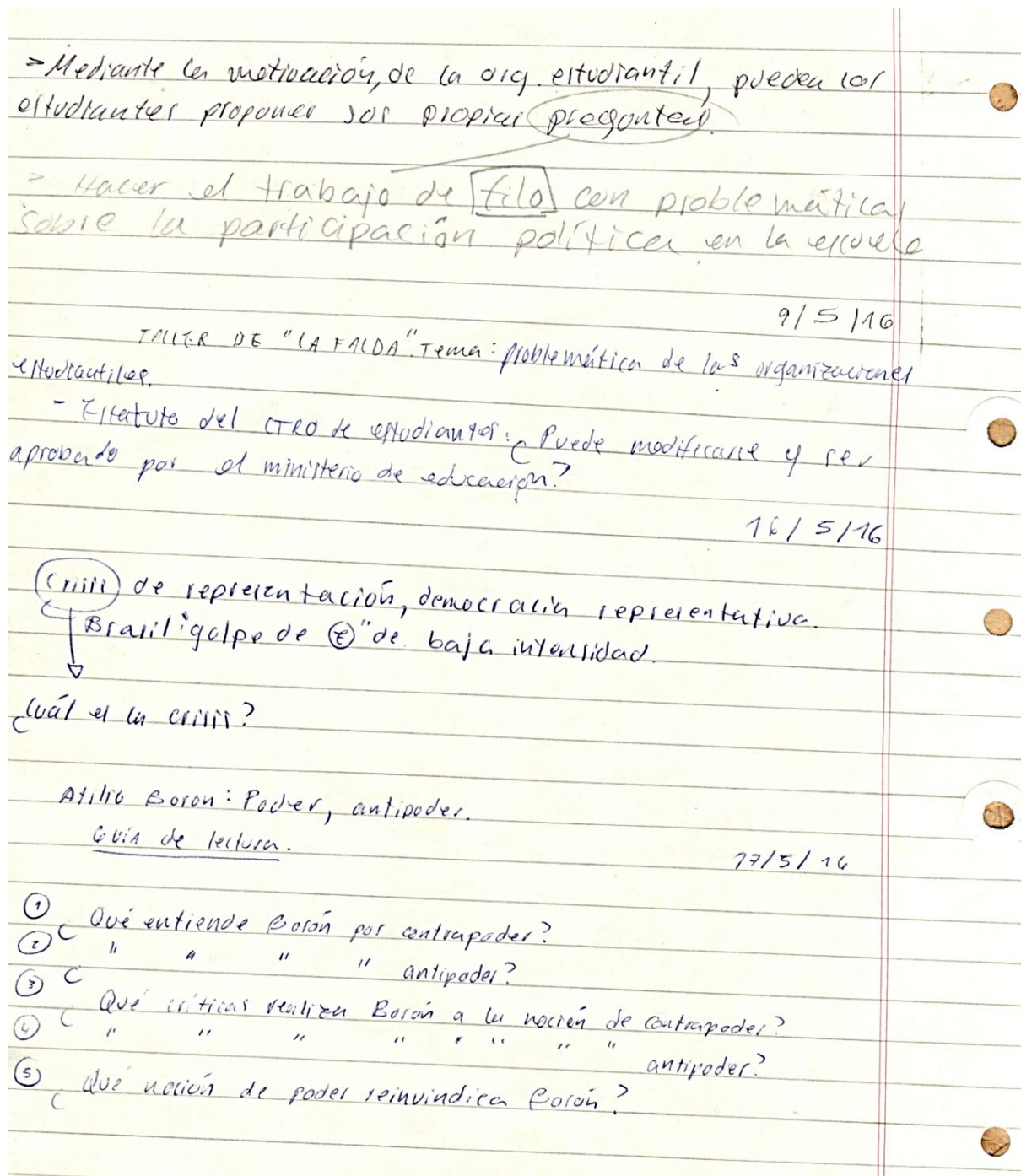
Rocco: Si hay alguien que quiera inculcar algo, soy yo.

Pilar: Nos querían inculcar que las entradas las hiciéramos entrando como ellos querían, estilo Ana [por la vicedirectora], bien formados, bien vestidos, como en la bandera.

Vicky: Querían que quedáramos como ridículos.

En este punto regresa aquella representación bastante extendida entre los estudiantes, según la cual los adultos son vistos como aquellos que reprimen la libertad de los estudiantes, por ejemplo, vulnerando el derecho de continuar con aquella “tradición de las entradas”. En este sentido, aquel supuesto respecto a que toda participación de los docentes en ámbitos de decisión estudiantil termina por convertirse en alguna forma de violencia y de disciplinamiento, se traduce en una especie de doctrina de *no injerencia*. El hecho de que haya profesores como Rocco que parecen gozar del visto bueno por parte de los estudiantes, en la medida en que este ofrece el espacio y el tiempo (“el único”, según algunos estudiantes) para discutir y acordar medidas en relación a las problemáticas que los estudiantes viven cotidianamente en el Colegio, sugiere que son fundamentalmente los directivos quienes ocupan el centro de atención y el foco del rechazo a la intromisión adulta. Este contrapunto quedó también graficado a propósito del ofrecimiento de Rocco respecto a que diseñaran juntos una parte del programa de la materia de Ciudadanía. Es por ello que algunos días después la directora se me acercó para consultarme sobre aquella propuesta, manifestando su abierto rechazo respecto a que el programa de la materia se confeccionara con una dinámica de esa naturaleza. Aquella mañana, en la explanada de la escuela y mientras fumaba un cigarrillo me dijo: “¿El programa estaba siendo sometido a votación?... ¿qué es eso?”.

Ilustración 30. Notas de una de las estudiantes, realizadas en el marco de la clase en que se acordó la realización de un taller para discutir la refundación del Centro de Estudiantes.



(Ex-curso) Una deuda política heredada

Un tema profundamente conflictivo y que condensa de algún modo el momento que atraviesa la comunidad educativa del Colegio, al menos en los términos en que los estudiantes viven y experimentan sus propias formas de organización y

participación, es el Centro de Estudiantes. En este sentido, intentar (con)centrar todas aquellas presencias, ausencias y figuraciones que se manifiestan en medio de la vida cotidiana escolar, y que de algún modo tienen que ver con el principal órgano de representación estudiantil, no es una tarea sencilla. O al menos no lo fue en el caso del Colegio. Es que la presencia del CE como significante, aparece de un modo particularmente disperso, fragmentado e intermitente, lo que lleva a que cualquier intento por reconstruir su lugar en la vida política del Colegio sea equiparable a recoger del suelo los fragmentos de un espejo hecho trizas. Si hasta aquí no he abordado directamente la historia previa del CE, y en su lugar solo he dejado que fueran apareciendo algunas pistas a lo largo de las distintas escenas y escenarios que fui reconstruyendo *en* y en torno a la clase de Ciudadanía, es para representar el modo en que aquella cuestión aparece y desaparece permanentemente en la vida cotidiana del Colegio. La cuestión de la transmisión de saberes que se da en términos intergeneracionales (lo que en la escuela sería *entre promociones*) es algo que aparece profundamente involucrado aquí. Pensar en los que estuvieron, o en los que vendrán, equivale a reconstruir nuevos relatos a partir de recuerdos y experiencias sumamente difusas.

La historia reciente del Centro de Estudiantes del Conce se remonta a la «toma» del colegio durante las protestas que tuvieron lugar en 2010, con motivo del rechazo a la reforma de la Ley de Educación provincial. En aquel entonces la conducción estaba a cargo de la agrupación Puertas Abiertas. Si bien al año siguiente una agrupación denominada Caminos Alternativos había logrado arrebatárle la conducción, con un discurso y una propuesta que buscaba diferenciarse de quienes habían participado directamente de la ocupación del Colegio¹³², jamás llegaron a consolidar un espacio y una posición como agrupación estudiantil. Esto significó que solo la comisión asignada a Puertas Abiertas llevara adelante algún tipo de actividad (entre ellas el ConceRock), volviendo a recuperar la conducción en 2012. Sin embargo, al año siguiente debieron enfrentarse nuevamente a una agrupación surgida “para hinchar los huevos”. Franco resume estos últimos años:

¹³² Entre los relatos de los estudiantes que entrevistamos entonces, estaba bastante extendida la representación de que aquella agrupación había empezado “como una joda de varones de 5° año”, y había logrado el voto de la mayoría de los estudiantes prometiendo “chupetines” y “mesas de metegol y ping-pong”. Esta microestructura clientelar se completaba con la hipótesis de que aquella agrupación había logrado ganar las elecciones gracias al voto de las chicas, enamoradas del candidato a presidente.

Franco: Nosotros llegamos en primer año y nos pusieron la idea de que el Centro de Estudiantes hacía cosas buenas por el colegio. Ponía microondas, mesas afuera, le baja los precios a la cantina... Llegamos y había un Centro de Estudiantes que era Puertas Abiertas, que lo manejaban los más grandes, los de sexto y quinto. Y muy bien el año ese, hicieron varias cosas, después en el segundo año estaba el mismo Centro de Estudiantes y ya los chicos de sexto año, que son medio boludos, hicieron un Centro de Estudiantes para hinchar los huevos. O sea, el Centro de Estudiantes se llamaba “Puertas Abiertas” y a este le pusieron “Ventanas Cerradas”.

La victoria de esta última agrupación no solo implicó el inmediato vaciamiento de la estructura de representación estudiantil, sino que además significó el final de *Puertas Abiertas*, consigna que nunca más volvería a ser recuperada por los estudiantes que participaron de los siguientes comicios. Eso la colocó arriba del estante de los recuerdos, junto a una mirada idealizada de la era de oro de la participación en el Colegio. En su lugar, una nueva agrupación denominada *Convergencia* intentó reconstruir aquel espacio, fracasando nuevamente. O al menos así lo recuerdan los estudiantes de 6º año, quienes al llegar a 4º se encontraron una vez más con un Colegio sin Centro de Estudiantes funcionando. En este punto, Rocco y la profesora de Historia jugaron un rol fundamental al orientar a aquel grupo de estudiantes que se mostró interesado por recuperar esa instancia de representación estudiantil. De la investigación que realizaron aquel año, y que fue publicada en formato libro –el mismo al que me referí anteriormente– se pueden leer las siguientes líneas:

Pensamos que los centros de estudiantes deben movilizarse constantemente, elaborando proyectos que mejoren las instituciones educativas, proponiendo nuevas ideas y defendiendo los derechos estudiantiles, sin necesidad de que haya una crisis o desacuerdo con el gobierno para que se lleva a cabo la organización y movilización estudiantil.

Una de las conclusiones a las que habían llegado entonces era que el CE, como órgano de representación estudiantil, estaba atado a los vaivenes de la política local, lo que alimentaba cierta lógica exógena que redundaba en la intermitencia que había caracterizado la historia del CE del Colegio. Esta imposibilidad de sostener y dar continuidad, más allá de conflictos surgidos de demandas atadas a la coyuntura local, da cuenta nuevamente de lo enraizadas que están aquellas representaciones

que conducen a pensar al CE en medio de la tensión entre el «adentro» y el «afuera». En pocas palabras, lo que les preocupaba a los estudiantes entonces era por qué el CE se presentaba todos los años como una organización que tendía permanentemente a su disolución, no pudiendo nunca establecerse como una estructura estable capaz de trascender el paso (y el egreso) de las sucesivas promociones.

Luz: Porque no hay mucha participación dentro de esta escuela. O sea, yo pienso, cuando yo iba a los primeros años, al Ciclo Básico, yo no conocía mucho y si quería aprender algo, lo tenía que aprender por mi cuenta. Porque desde la escuela no había mucho fomento hacia los Centros de Estudiantes, era como sí, el Centro que está ahí. Y es muy difícil hacer un Centro entre los últimos tres años que perdure, por el tema de que son tres años. Entonces, es como que se van y los que vienen no saben nada. Y hasta que enganchen cómo es el tema de los Centros y todo eso ya se van y entonces es como un ciclo que no termina nunca.

La estrategia que intentaron aplicar para enfrentar esta problemática apuntó fundamentalmente a revisar la estructura de funcionamiento, lo que implicaba inevitablemente reformar el estatuto. Así, desde el punto de vista de los estudiantes el estatuto “típico” que funcionaba hasta entonces emergió como un verdadero obstáculo para el establecimiento de una estructura estable.

Flaco: Hubo un Centro cuando yo estaba en primer año y yo era delegado, en el cual el Centro como que no se lo tomaba muy en serio. Y había hecho un estatuto que era un estatuto típico de un Centro, con cargos así jerarquizados y todo eso, que nosotros queríamos cambiarlo. Queríamos hacer un estatuto que sea sin cargos, o sea, que solamente haya un representante, pero para el exterior, para por ejemplo, tener vínculos con otro colegio. Pero para eso teníamos que ser Centro, entonces tuvimos que presentar el Centro con cargos, con Marcos de presidente, Mari vice, yo de delegado exterior y así. Y al final nos costó una banda cambiar el estatuto y no lo pudimos cambiar, porque necesitábamos un Consejo de aula permanente que abarque a todos los cursos. Y no estaba eso, no estaba el estudiantado como con ganas de tener un Centro, porque no todos votaron, no quisieron votar o no trajeron el documento ese día y ganamos, pero de todo el colegio 80 votaron, 80 personas.

Mari: Nosotros éramos un grupo de cinco, seis. Y dijimos, “Bueno, tratemos de armar un Centro de Estudiantes”. Partiendo de la nada prácticamente. Entonces, buscábamos los estatutos y los revolvimos y buscamos la ley nacional, a ver si nos ayudaba en algo. Y dijimos, “Bueno, está bien, este año tratemos de armar tal como está supuestamente el estatuto”. Bueno, hicimos presidente, vicepresidente, que fue un desastre conseguir

organizarnos en todas esas cosas. Después nos dimos cuenta de que esa estructura no nos servía para nada, porque teníamos que repetir gente en cada una porque no alcanzaba. Y al final, bueno, no nos podíamos organizar entre cinco para llevar un Centro de Estudiantes de trescientas personas.

Si bien los estudiantes del Conce creían tener la solución ante el problema del intermitente funcionamiento del CE, a partir de la organización de un CE sin jerarquías, se encontraron atrapados en una suerte de cinta de Möbius de la representación. Es que para modificar los mecanismos de designación de autoridades y de funcionamiento del CE debían someterse a una estructura virtual que había entrado en desuso como efecto de las sucesivas crisis de representación. La necesidad de construir legitimidad en la base estudiantil resultaba inviable en la medida en que los cursos no contaran con un Consejo de delegados estable. Y esto era, desde el punto de vista de los estudiantes, responsabilidad de la Dirección.

Flaco: El año pasado murió porque vimos que no funcionó. Hicimos una kermés y todo, empezó bien el Centro, tuvimos buenas propuestas, los directivos tampoco nos ayudaron. Porque decían, “Sí, hay que tener un Centro, está bien, los vamos a apoyar”, pero al hacer propuestas es como que nos las negaban o sino decían, “Bueno, lo vamos a charlar después”. Y como que no lo dejaban trascender o poder generar actividades. Como que había un bloqueo del estudiante, de los directivos y de los propios chicos del Centro.

Fede: El Centro de Estudiantes de acá que se disolvió, bueno, por esta contradicción con los directivos de que no les dejaban hacer nada y que dijeron, “Bueno, ya está, como Centro de Estudiantes nos vamos a disolver porque podemos trabajar mejor sin ser un Centro de Estudiantes siendo solo estudiantes”, ya que nos liberamos de las reglas que les ponía la institución, ¿no?

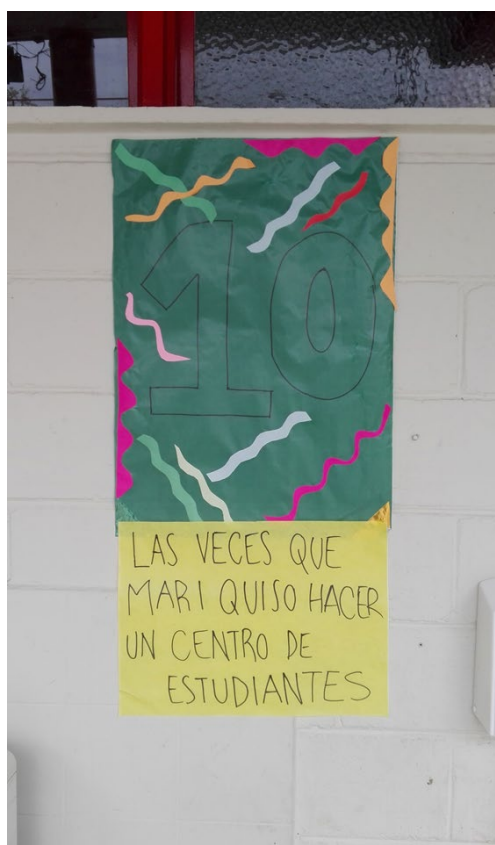
La «muerte» del CE se inscribe en una biografía interrumpida. Es sinónimo de la inexistencia de mecanismos de transmisión de saberes entre generaciones y promociones. Allí los directivos tienen reservado un lugar fundamental, en virtud de los roles asignados, pero sobre todo por las asimetrías que la escuela sigue produciendo y reproduciendo diariamente. Al menos esa es la perspectiva que los propios estudiantes construyen y ponen en juego. El paso del tiempo, de las generaciones y las promociones aparece como un viento que se lleva los pocos documentos a los que pueden recurrir para recuperar la historia del «Centro». Eso acelera la erosión de las huellas que dejan las experiencias y saberes acumulados.

La virtualidad de la Ley, su letra (muerta), no representa garantía alguna. Franco lo sabe:

Franco: Por más que en todos los colegios haya un derecho a tener un Centro de Estudiantes, en este colegio como que se perdió.

La insistencia de los estudiantes va llegando a su fin cuando se aproxima diciembre. La capacidad de articular una multiplicidad de explicaciones y justificaciones frente al fracaso aumenta con el correr de los meses. Si algo logró la clase de Ciudadanía fue iluminar aquel vacío de organización y representación. Y cuando se habla del Centro de Estudiantes, cualquier otra forma de participación pasa a un segundo plano. La *discusión*, en ese sentido, no alcanza a responder a esa demanda, ni adentro del aula, ni fuera de ella. Así, Mari terminó sus estudios secundarios, sin el Centro de Estudiantes por el que tanto luchó. Sus propios compañeros se encargaron de recordárselo. En medio de la cuenta regresiva que montaron en los pasillos del Colegio, anunciando el inevitable y esperado egreso, se podía leer: “10. Las veces que Mari quiso hacer un centro de estudiantes”.

Ilustración 291. “Cuenta regresiva”. Intervención de los estudiantes durante la última semana de clases.



Conclusiones

A largo de este último capítulo he intentado presentar aquel universo que constituye el aula de 6º Año del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, durante las clases de Ciudadanía que están a cargo del profesor Rocco. El camino que nos llevó hasta allí en primer lugar es un recorrido posible más, el que hizo la propia escuela cuando debió mudarse, o el que recorre todos los días Belén desde que vive en el Barrio céntrico de Nueva Córdoba. Pese a lo que su nombre indica, como ya vimos, no se trata de un colegio confesional aunque su historia y nacimiento involucre algunas tensiones con una orden religiosa. En su lugar, el proyecto educativo está inclinado hacia una formación vinculada a la defensa de los Derechos Humanos. El propio mural que han pintado en el patio central, y que además conmemora la «toma» del Colegio de 2010, se lo recuerda a estudiantes y docentes diariamente.

La elección del Colegio es una cuestión sin dudas significativa, como también lo es la actualización permanente de esa elección. Es que allí se les ofrece a los estudiantes un tipo de experiencia escolar que permite la construcción de vínculos muy próximos con sus otros estudiantes, pero también con los propios docentes. Además, se les ofrece una suerte de continuidad que no despierta dudas respecto a la posibilidad de seguir estudios de nivel superior. Si no puede garantizar algunos saberes específicos, el “pensamiento crítico” es reconocido como valioso para desplegar sus propias posibilidades en el futuro inmediato. El Colegio muestra en este sentido cierta defensa del valor de los diplomas, algo que no es evidente en otras experiencias. La calidad académica aparece allí como un punto destacado lo cual confirma en cierta medida que el Colegio implica una buena elección, en un marco de relativa libertad de elección o intervención sobre las propias trayectorias escolares. Uno de los rasgos distintivos de este caso resulta del hecho de que entre las representaciones de los estudiantes se destaque la valoración de una formación crítica, reflexiva o no tradicional. Esto aparece íntimamente ligado al papel político-ideológico, el cual como vimos, es motivo de atracción y de rechazo. Esta relación elástica entre el colegio y las familias en torno a esta cuestión es la que lleva a tematizar permanentemente ese vínculo de correspondencia o no. Los estudiantes se hacen finalmente un lugar allí, cuando logran diferenciar sus propias posiciones e identidades políticas, algo que es desarrollado a lo largo de su paso por el Colegio.

En lo que respecta a la ocupación del espacio y los desplazamientos de los cuerpos dentro del aula hemos podido ver que la relajación de aquella tensión entre el adentro y el afuera que se observaba en otro de los casos. De este modo se observan formas mucho más heterogéneas, con desplazamientos permanentes en función de las distintas dinámicas que cada materia y propuesta de trabajo ofrece. Esto, sin embargo, no reduce la eficacia de los modos en que se estructuran simbólicamente las diferencias al interior del aula. Según los estudiantes hay “dos mundos”, aunque a veces se mezclen.

Al revisar la propia dinámica de la clase de Ciudadanía, nos hemos encontrado con un primer momento o umbral que ocupa un lugar central. El saludo y la pregunta con que Rocco inicia los intercambios con sus estudiantes abren infinitud de posibilidades. Esta suerte de envase sin fondo, que va llenándose lentamente de contingencias, en algún momento desnuda su propia lógica cuando el profesor Rocco demuestra que es quien decide abrirla y cerrarla, en función de un trabajo artesanal cotidiano. Ese oficio docente es el que le lleva a tomar pequeñas decisiones acerca de la pertinencia de los temas que son sometidos a discusión y escrutinio por parte de los estudiantes. Él es finalmente quien decidirá cuál es el momento oportuno para pasar al *trabajo*. El quórum, pero sobre el interés de unos y otros es lo que está allí en juego. El soporte que habitualmente le permite a Rocco regular los hilos y pasajes de un momento a otro gira en torno a los *textos*, los cuales ocupan un lugar sin dudas muy importante. El valor del saber académico –y hasta “universitario”– es algo de lo que se han apropiado los mismos estudiantes y todo un símbolo de ello es aquel libro en el que ha publicado sus trabajos de investigación.

Una vez identificada la centralidad que asume la discusión en las clases de Ciudadanía he intentado mostrar las distintas variantes y dinámicas posibles que esta abre. Aquella que sigue a la lectura, la que sigue a la experiencia y la que sigue a otra y otra sin aparente final. Pero hay sin embargo una de esas lógicas de la discusión que se muestra como la más significativa para Rocco y para muchos de sus estudiantes. La discusión que precede a la experiencia es la que abre la clase de Ciudadanía a otros espacios y formas de participación. Ella nos permitió acompañar a los estudiantes del Colegio a aquel taller en que se dieron cita distintas generaciones de militancias. El modo en que los estudiantes del Colegio se

presentan antes sus pares de otros colegios, pero también ante estudiantes universitarios y docentes, muestra la inversión de las experiencias y saberes acerca de política y participación. Aquel encuentro no hace más que actualizar los términos en los que viven y transitan los estudiantes del Colegio su propia deuda política. El no contar con un Centro de Estudiantes estable es algo que les exige desplegar otras estrategias para compensar la exhibición del capital militante que los demás ostentan. El saber académico es una estrategia que el propio Rocco les incentiva a desarrollar.

Como hemos podido apreciar, el Centro de Estudiantes involucra un universo muy amplio de práctica y representaciones dentro del Colegio. Aquella clase de Ciudadanía en que ocupó el centro de la discusión esta dio lugar a un verdadero debate en el momento en que Rocco abrió la lista de oradores. Allí los propios estudiantes desplegaron una serie de reflexiones y críticas acerca de los modos en que han pensado e imaginado su propio Centro de Estudiantes. Entre ellos, cabe destacar, las fronteras y dinámicas espaciales (adentro/afuera); las “ideas” y demandas canalizadas y atendidas (materiales y no materiales); los modos de organizar y distribuir tareas y funciones (estructuras más o menos jerárquicas); y el papel de docentes y directivos (su injerencia y/o acompañamiento o no), entre otros. Esto ejes resultan claves para repensar los modos en que los jóvenes se vinculan con aquellas instancias de participación y representación, que en el Colegio abundan pero que se presentan ciertamente desarticuladas. Allí, la discusión ofrece un modo específico de elaborar aquel Centro de Estudiantes y sus propios fracasos. No parece haber aún salida para una deuda política que ha sido heredada de años anteriores, y que inevitablemente deberán asumir las propias generaciones.

Reflexiones finales: una antropología de la ciudadanía en movimiento

Lecturas e interpretaciones en movimiento

A modo de corolario, las reflexiones que se ofrecen aquí representan apenas una posible clave de lectura y síntesis. En este sentido, considero que el principal objetivo de este trabajo habrá sido alcanzado en la medida en que las descripciones y argumentos aquí desarrollados contribuyan de algún modo a abrir otras tantas interrogantes y perspectivas. Esto incluye entre otras cosas, la posibilidad de realizar lecturas oblicuas al desarrollo de la trama argumental, con lo cual la relación y el diálogo entre los distintos capítulos podrían ser interpretados como una condición abierta e inacabada. Esto tiene directa vinculación con la perspectiva etnográfica, en la medida en que esta permite observar y registrar los modos en que se teja la política y la ciudadanía en la trama misma de la vida cotidiana. Y si hay algo sujeto a aquel ejercicio permanente de interpretación, es aquella búsqueda por fijar los sentidos que adquieren las prácticas en su propio contexto, esa textura que hace de lo social algo único y contingente, pero profundamente significativo para los propios actores.

Entre esas lecturas posibles a las que me refiero, caben destacar dos clases de movimientos. Por un lado, aquel que permite identificar el diálogo abierto entre dos clases de escenarios, que podrían ser pensados como autónomos e independientes pero que sin embargo demuestran tener muchos puntos en común. Esos vínculos posibles entre la ley y la escuela, en tanto escenarios de disputas acerca de los sentidos y las prácticas ligadas a la formación ciudadana, representan un primer contrapunto a revisar. Para ello se requiere un ir y venir constante que permita trabajar con dos escalas o dimensiones de análisis que parecen radicalmente diferentes. Ese entrar y salir resulta en un modo particular de pensar la legislatura y la escuela, y el vínculo posible que existe entre ambas. Por otra parte, hay un segundo tipo de movimiento que requiere de la astucia de pensar en lo igual y en lo diverso al mismo tiempo. Me refiero a recorrer aquellos escenarios que han sido diseñados bajo ciertos criterios de homogeneidad y univocidad, pero sin embargo dan cuenta de evidentes y profundas diferencias (y desigualdades). De este modo,

pensar las aulas en plural exige pensar en que se trata de escenarios y tableros que dan cuenta de historias y experiencias muy diferentes. Revisar las condiciones en las que esos tableros son reconstruidos y reinterpretados en lo cotidiano nos obliga a movernos permanentemente en busca de esas formas de participar, vivir y habitar la propia ciudadanía.

Ciudadanías legisladas y ciudadanías escolarizadas

En lo que respecta al primero de los movimientos arriba mencionados, cabe destacar una de las cuestiones que han sido abordadas a lo largo de este trabajo y que tiene que ver con aquello del dedo índice de la mano izquierda del Estado. En este sentido parece confirmarse una vez más la idea de que mirar aquel dedo índice, o al sabio que es su dueño, resulta insuficiente. Si es posible extraer una conclusión del análisis del proceso *corto* de reformas educativas que tuvo lugar en Argentina, y particularmente en la provincia de Córdoba, es el hecho de que resulta cada vez más difícil comprender aquello que está en juego allí sin prestar atención a otros procesos que tienen lugar en los márgenes de la ley y las legislaturas. Esto no refiere a seguir abonando aquella idea –que es consigna política también– de que los legisladores hacen su trabajo de espaldas al pueblo. La representación política es un problema mucho más complejo que eso sin dudas. Pero a lo que me refiero es a que entre las continuidades y rupturas que pueden identificarse a lo largo del período analizado, hay un sinnúmero de cuestiones que es preciso atender si queremos comprender realmente qué es lo que está en juego en esos escenarios tan protocolares. Tal como he intentado mostrar hay una serie de elementos que permiten reconstruir los ejes fundamentales que dan unidad al período, pero que también ofrecen dimensiones posibles de análisis acerca de los modos de dar, disputar y definir sentidos acerca de la ciudadanía, la participación y la democracia en relación al papel que juega el sistema educativo en nuestra sociedad. Esa serie continuada de tensiones y conflictos, que se manifiestan en cada uno de los escenarios que hemos analizado ofrecen vías de entrada a los modos en que la formación ciudadana es legislada. Cabe destacar en este sentido los siguiente ejes: (i) el gobierno de la educación y de las escuelas, que involucra tanto a la distribución de las funciones y responsabilidades entre las jurisdicciones nacional y provincial,

pero también la persistente discusión acerca del rol de los Consejos y demás órganos colegiados, los cuales representan sin dudas una marca característica del sistema educativo; (ii) la articulación entre distintos actores y esferas, lo cual involucra fundamentalmente al Estado y la definición de las responsabilidades que le competen a este, pero también refiere a su relación con el mercado –a través de las fuerzas productivas–, por un lado, y con la iglesia católica –a través de la familia–, por el otro; (iii) la cuestión del papel que le corresponde al sistema educativo respecto a la dimensión ético-política o político-ideológica de la formación ciudadana, lo que en ocasiones ha derivado en acusaciones tanto respecto del “adoctrinamiento” ideológico como del carácter “aséptico” que una ley promueve; (iv) la calidad educativa como principio de igualdad y el conocimiento como dimensión específica de la contribución de la educación a la formación ciudadana.

Más allá de la riqueza y complejidad que presenta cada uno de estos cuatro ejes, hay uno que merece ser apartado y reconsiderado como sustrato que redefine el sentido y la especificidad de todos los demás. El elemento que permite construir esta distinción respecto a los ejes anteriores, resulta del hecho de que los registros en los que se dirimen y resuelven aquellas posiciones que los actores involucrados construyen y defienden, resultan hasta aquí relativamente autónomos de la realidad escolar. Me refiero a que interpelan a la escuela pero solo refieren a ella de modo indirecto y en algún sentido subordinado a las discusiones y negociaciones que tienen lugar dentro y en torno al recinto. Esto implica de algún modo una primera dimensión que resulta propia y específica del campo estatal. En otras palabras, más allá de que las tensiones que tienen lugar en torno a los cuatro ejes mencionados cobran sentido sí y solo sí guardan algún tipo de relación con lo que ocurre en las escuelas (y en torno a ellas), hasta aquí solo se manifiesta una dimensión de la ciudadanía como aquello que es legislado. Esto es, algo discutido, debatido, acordado y sancionado dentro de una esfera que se muestra relativamente autónoma frente aquello que pretende regular u orientar.

A llegar a este punto considero necesario destacar un quinto eje que desborda los límites y vectores de aquella ciudadanía legislada. Si bien se presenta como una marca que ha caracterizado al fenómeno de legislar en materia educativa desde los años 80 hasta la actualidad, también asoma como novedad. Me refiero con ello a la presentación de aquellas instancias como escenarios de participación y deliberación

más allá de los límites y los mecanismos institucionalizados de representación política. El hecho de que las etapas previas de elaboración de las distintas leyes de educación hayan sido pensadas en sí mismas como espacios y experiencias de formación y participación ciudadana, nos exige pensar este eje como una verdadera instancia de mediación que entabla el diálogo con otras esferas y actores. El hecho de que esto haya implicado la búsqueda permanente por diseñar los mecanismos apropiados para construir un gran consenso, que garantice un mayor grado de legitimidad acerca de los sentidos y finalidades de la educación, es algo que no puede pasar desapercibido. Las tensiones y diferencias que se habían planteado hasta entonces internamente, se exponen ahora ante otras lógicas y dinámicas que amenazan permanentemente con desbordar los límites y contornos del debate, y por lo tanto ponen en duda los mecanismos a través de los cuales es pensado el sistema educativo.

Hacia el final del período hemos visto la entrada en escena de un actor hasta entonces subrepresentado en aquellos debates, lo cual tiene como efecto más o menos directo la reconfiguración del propio escenario donde se dirimían hasta entonces las diferencias. El conflicto que se manifiesta allí representa sin lugar a dudas una novedad en el terreno y el marco en el que tradicionalmente se han decidido y acordado los términos generales de las políticas educativas. El modo en que la propia comunidad educativa, pero fundamentalmente las escuelas –a través de sus estudiantes, padres y docentes, claro– exigen un lugar en aquellos escenarios, nos obliga a pensar en rupturas antes que en continuidades. Y allí es que tomamos conciencia de aquella suerte de hiato o abismo que existía hasta entonces respecto a los modos en que se articulan ambas esferas o escenarios. Hay algo del orden de lo propiamente escolar que exige ser pensado allí. Ya sea como efecto de los modos en que se configuran estos escenarios o como fuerza que interviene en una posible reconfiguración. Se trata de atender a la pregunta acerca de las ciudadanías que están teniendo lugar en las escuelas, mientras el sistema –a través de sus representantes– discute, acuerda y sanciona los modos en que habrán de regularse los sentidos y objetivos de la escuela como instancia de formación ciudadana. Pero para que allí se entable un verdadero diálogo, debemos comprender primero los modos en que las escuelas forman ciudadanos. Y eso exige un nuevo movimiento.

Desplazamientos y modos de habitar

De camino a las escuelas hemos recorrido algunas escenas urbanas cotidianas con el objeto de mirar a la escuela a partir su relación con el entorno. Hay en las etimologías de las palabras un espesor propio que no resultaría significativo si no fuera porque guarda además cierto carácter explicativo. Las experiencias tan diversas de vivir *en* el Centro, en un barrio o en la periferia refieren a la posibilidad de que la *ciudad* y la *ciudadanía* se configuren recíprocamente. Si estamos dispuestos a considerar que esas huellas del caminar cotidiano dejan rastros que inevitablemente conducen a repensar las diferentes (y desiguales) formas de habitar la ciudad, por qué las experiencias escolares quedarían al margen. Quedarse en el barrio, pero no en el fondo del barrio, es parte de los desplazamientos y las apuestas educativas que las familias de barrio Virgen María hacen cotidianamente, mientras que ir a una escuela del Centro es algo que prefieren evitar. Mientras tanto, para otros, conseguir un banco en la Escuela «palacio» Guillermo Bustos, puede ser la mejor oportunidad para seguir los estudios en el Centro al no poder pagar más la cuota de un colegio privado de su barrio. Aunque eso implique convivir con ratas y alacranes. Salir del centro o cruzar toda la ciudad desde el barrio cerrado más alejado es parte de las jugadas y los sacrificios que están dispuestos a hacer los estudiantes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción. Esto, con tal de hacerse de una experiencia escolar signada por una clase de vínculos y garantías que no todas las escuelas ofrecen. Esa es la clase de igualdades, diferencias y contrastes que se vuelven significativos cuando la descripción de cada uno de los casos aquí analizados entra en diálogo con las razones y los sentidos que están detrás de la elección de la escuela secundaria, de la experiencia cotidiana de ir allí todos los días y del deseo de permanecer o no.

Según hemos podido ver a través de los relatos de los jóvenes, la familia sigue ocupando un lugar central en esa imposición elegida o elección impuesta de la escuela secundaria. Porque sus padres fueron allí, porque eso ayuda a la organización o la economía familiar o porque es compatible o no con las convicciones políticas e ideológicas heredadas. La continuidad de los estudios en el nivel superior también es motivo de contrastes. Acostumbrarse o resignarse es la respuesta que encuentran los estudiantes del Instituto Allende y de la Escuela Guillermo Bustos, aunque “den para más”. Los estudiantes del Colegio Concepción

en cambio, además de ciertas garantías, manifiestan que se llevarán de allí una “formación social” que les permita ser mejores profesionales.

Permanecer o escaparse, por otra parte, no es una tensión que se resuelva del mismo modo en las escuelas. Allí también se juegan los posibles modos de habitarlas. Engancharse o desengancharse es algo que debe ser repensado en el marco del universo que constituye la clase. Según hemos podido ver, la dinámica misma de la clase alterna una serie de prácticas muy diferentes que son atravesadas solo parcialmente por aquello que ofrece o a lo que invita el docente. Desde ese punto de vista aquella tensión entre permanecer o escapar aparece como un trabajo en colaboración que tiene directa vinculación con el vínculo y los modos de interacción entre el docente y los estudiantes. Al trabajo artesanal del docente de construir los intercambios y las discusiones se suma la participación activa de los estudiantes para no tirar demasiado fuerte de la cuerda en las múltiples direcciones que aquel escenario les ofrece.

Ese trabajo en colaboración también es resultado de los modos en que se construyen los grupos. Es que allí aparece una verdadera división del trabajo escolar. Algunos aparecen como los encargados de discutir, otros de copiar, estos de leer y aquellos de jugar. Construir un grupo propio es tan importante como diferenciarse de otro ajeno. Qué se hace en la escuela, y especialmente en el aula, es una de las dimensiones de la identidad tal como se construye cotidianamente. La falta de reconocimiento de los demás, como si no estuvieran allí también es una posibilidad. Pelearse y amarse al mismo tiempo es casi una constante.

Ocupar el aula, habitar la clase

En medio de esos modos de ocupar el aula y en la medida en que se atiende a la dinámica que con el paso del tiempo se muestra regular y relativamente estable, asoman modos diversos de habitar la clase. A lo largo de este trabajo he intentado dar cuenta de tres de esos modos en que se configuran las experiencias escolares dentro de aquel universo que constituye la clase de Ciudadanía. En medio de un proceso que resulta equivalente, aunque con sus propias particularidades, la «clase de Ciudadanía» puede ser comprendida a través de su propia temporalidad. De este

modo, se observa en primer lugar aquello que he denominado el *umbral* de la clase. Este puede reducirse a la entrada del docente al aula, y el tiempo que demora en acomodar sus cosas, pero también puede involucrar una compleja serie de intercambios más o menos reflexivos entre el docente y sus estudiantes. Una conversación circunstancial y el asesoramiento de López hacia quien será el próximo presidente del centro de estudiantes, la exhibición del descontento de Mari frente a sus estudiantes luego de una pelea con la directora que terminará en una protesta, o el saludo y la pregunta que Rocco plantea siempre al inicio de su clase, dan cuenta de la gran variedad de experiencias que pueden tener lugar en esa fase primigenia de la clase. El segundo momento, que expone otras diferencias, está dado por los *soportes* a los que recurren los docentes para dar inicio a la clase propiamente dicha. La pizarra, una película y los textos resultan los más recurrentes, disparando y mediando los posibles modos de vinculación de los estudiantes con los saberes y experiencias que tendrán lugar a lo largo de la clase. Como tercer momento he presentado una virtual fase de *trabajo* que demuestra ciertas limitaciones para captar aquello que ocurre de allí en más. Por momentos es como si *trabajar* se enfrentara a otros modos de hacer o habitar la clase. Resolver una guía de lectura o realizar un trabajo práctico, sin dudas aparecen como prácticas directamente vinculadas a esa forma de entender aquel tercer momento. Sin embargo, al profundizar acerca de los caminos que recorren a partir de allí docente y estudiantes aparecen otras experiencias que no parecen ajustarse a ese modo de entender la clase.

En el caso del Instituto Allende se ha intentado atender a una dinámica particular que tiende a desbordar los límites del aula, reconfigurando la temporalidad y espacialidad a través de las cuales es habitada. La permanente puesta en tensión de las posiciones políticas en torno a fenómenos de la coyuntura o grandes problemáticas sociales es algo que atraviesa cada uno de los soportes en los que se apoya Mari para avivar la *discusión*. El esfuerzo permanente por sensibilizar o conmover a sus estudiantes no tarda en hacer mella sobre la base de una representación muy extendida entre los estudiantes respecto a que no “saben de política”. La docente aparece entonces como el vehículo que les permite viajar y recorrer algunos caminos que dicen no conocer. A pesar de ello, lo más interesante resulta de las traducciones posibles que logran hacer en colaboración respecto al

vínculo intrínseco entre injusticias, demandas y acciones. Este punto de contacto entre aquellos paisajes lejanos y el mundo propio y cotidiano lleva la discusión más allá de los límites del aula. La participación aparece entonces como algo más que un contenido que figura en el programa y por lo tanto deber ser estudiado y copiado en las carpetas. En los contornos de lo planificado, *protestar* nace de aquel pacto de silencio y de complicidad que solo es posible en medio de un vínculo de proximidad y reciprocidad que docente y estudiantes construyen día a día. Al punto en que por momentos puede parecer que los papeles se invierten, en medio del despliegue de aquellos imponderables que constituyen esa relación. A partir de entonces hemos visto el despliegue de un proceso complejo en el que mítines, reuniones, rondas de negociación y medidas de acción directa se entrelazan configurando un modo particular de vivir la ciudadanía dentro y en torno al Instituto. Allí se desarrollan toda clase de estrategias para ganar visibilidad y legitimidad al tiempo en que se tejen explicaciones acerca de las responsabilidades de cada instancia de gobierno de la educación. La protesta termina por condensar un momento de liminalidad que no tiene equivalente dentro del aula y en el que se manifiestan aquellas tensiones que la escuela acumula. Es a partir de esas lógicas del adentro y del afuera del aula, que la clase de Ciudadanía aparece como escenario de inversión de experiencias escolares y políticas, en las que se condensan las diferentes posiciones y miradas de los actores que conforman la comunidad educativa.

En la Escuela Bustos, por otra parte, hemos podido recuperar una compleja trama de sentidos y prácticas que pueden ser comprendidas a través de aquel *copiar* que se lleva la mayor parte del tiempo y el esfuerzo de docente y estudiantes. Mientras López alterna entre demostrar todo aquello que su atesoran sus libros y su memoria, los estudiantes se encuentran ante una serie de alternativas respecto a lo que pueden hacer durante su clase. Cualquiera de los caminos elegidos conduce al sacrificio de copiar y completar una carpeta que esté a la altura y refleje el esfuerzo del docente. «Memorizar e internalizar» es parte del mensaje que se pierde en medio de ese vínculo que construyen López y sus estudiantes. Sin embargo aquellos jóvenes, lejos de asumir una actitud pasiva, activan y articulan una serie de gestos y expresiones que subvierten a su modo la dinámica propia de la clase. Copiar se convierte en un modo de ignorar y preguntar es también una forma de ridiculizar, lo que resulta en un aprendizaje acerca de cómo «llevar al docente».

Estas son las alternativas a las que se enfrentan los estudiantes en un escenario de ausencia de mecanismos eficaces a la hora de resolver sus demandas por una educación media que no sea media educación.

En cuanto al Colegio Concepción, finalmente, pudimos observar aquella suerte de caja de pandora que se abre luego del saludo y la pregunta con que Rocco inicia la clase de Ciudadanía. Además de problemáticas sociales y políticas más amplias, se hace lugar allí a cuestionamientos dirigidos a docentes, directivos y al propio sistema educativo. Ese momento de «catarsis» es llevado y conducido por Rocco como parte del trabajo artesanal cotidiano de tejer su propia clase. La fase de trabajo a partir de la lectura de los «textos» comparte la centralidad de la clase con aquellas *discusiones* que se vuelven significativas cuando las apuestas de estudiantes y docente confluyen. En un escenario en el que la teoría sí merece ser registrada en las carpetas, pero la discusión no, la relevancia de esta está sujeta a otros criterios que exceden la instrumentalidad de aprobar la materia. En medio de las variantes posibles, la discusión que sigue a la experiencia es sin dudas aquella que garantiza un marcado protagonismo por parte de los estudiantes. Allí los jóvenes pueden poner a rodar sus propios puntos de vista acerca de las experiencias en la que participaron directamente. Se trata de sus propios viajes por esa América Latina que aparece como fundamento para la construcción de la identidad de los futuros ciudadanos, según dispone el currículum oficial. Pero también hay lugar para otra discusión que precede a las experiencias de organización y participación estudiantil. Ella no da lugar a una protesta, propiamente dicha, pero hace lugar a la reflexión acerca de las condiciones en la que los estudiantes (des)ocupan espacios de representación y mediación del gobierno escolar. El «libro» que escribieron los estudiantes condensa en la mejor carta de presentación que tienen ante las demás experiencias de militancia. Esa lucha de generaciones en la que tímidamente vimos participar a los estudiantes del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, les permite encontrarse de frente con sus capitales y sus dudas militantes y políticas. Así, de regreso a la clase de Ciudadanía, el saber de expertos y su análisis acerca de las causas por las que el Centro de Estudiantes está sumido en una intermitencia que ahoga cualquier tipo de continuidad en el tiempo, se convierte en el mejor modo de conjurar las frustraciones que ello conlleva. Se va el año, terminan sus estudios y

deberán conformarse con haber hecho el intento al menos de reformar el estatuto y hacer cosas “más profundas” para que el Centro de Estudiantes trascienda.

Una antropología de la ciudadanía en la escuela

Como hemos intentado mostrar a lo largo de este trabajo, es en medio de ese *legislar, copiar, discutir y protestar* que se torna visible la especificidad, pero también los contornos de aquellas formas posibles de vivir las ciudadanías en formación, en y en torno a- las escuelas secundarias. La mirada en movimiento que hemos puesto en juego aquí permite reconstruir una perspectiva acerca de aquello que hace el Estado como una relación. En este sentido, los mundos normativos y escolares se nos muestran como arenas o escenarios de tensiones y disputas acerca de los sentidos de la educación, pero también de la preparación en acto y por lo tanto del despliegue de las posibilidades de los jóvenes respecto a su participación en la sociedad. Ese vínculo entre modos de habitar y convivir en tiempo presente –que está cargado de futuro–, se nos presenta como el juego que permite visibilizar esas tensiones, así como también los modos que tienen los actores de enfrentarlas y resolverlas *en* las prácticas cotidianas. Pensar en esas formas contingentes pero también institucionalizadas de elaboración y canalización de demandas e injusticias representa sin dudas un desafío. Una antropología de la formación ciudadana en movimiento permite justamente prestar atención a esa clase de experiencias y relaciones, sobre la base de estructuras y procesos que se tornan visibles a partir del ir y venir entre distintos escenarios –que a veces suponen distintas escalas. El desplazamiento permanente de arena en arena, permite registrar aquellas situaciones en las que docentes y estudiantes se apropian de los espacios, disponen de ellos y disputan sus sentidos y reglas como marco de las experiencias escolares. Lejos de meras audiencias, los jóvenes participan en su propia formación. A veces miran al sabio, otras veces miran la luna, pero mientras tanto juegan, ocupan espacios y habitan sus escuelas. Al tiempo en que van siendo y se van haciendo ciudadanos y ciudadanas.

Bibliografía

- Abélès, M., & Badaró, M. (2015). *Los encantos del poder*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Abratte, J. (2010). Educación y Democracia en Córdoba / Argentina. Las "huellas" de la tradición reformista en el discurso educativo provincial . *Antíteses*, s/d.
- Abratte, J. P. (2015). Las huellas de la ley 1.420 en la Provincia de Córdoba. Legislación educativa y enseñanza religiosa en perspectiva histórico-política. *Historia de la Educación - Anuario*.
- Agudo de Córscico, M. C. (1995). La Ley Federal 24.195 y la evaluación de la calidad de la educación. *Serie Pedagógica*, 155-168.
- Aizicson, F. (2011). La política en el estudiantazo cordobés. *Topía*, 1-5.
- Almond, G., & Verba, S. (1963). *La cultura cívica*. Madrid: Euramérica.
- Ascolani, A. (2000). LA "Revolución Libertadora": educación y ciudadanía restringida (Argentina, 1955-1958). *23a Reunión Anual*. Caxambu: ANPED.
- Auyero, J. (2004). *Vidas beligerantes: dos mujeres argentina, dos protestas y la búsqueda de reconocimiento*. Bernal: UNQ.
- Auyero, J. (2007). *La zona gris: violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Balandier, G. (1969 [1967]). *Antropología política*. Barcelona: Península.
- Bascope, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J., & Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1169-1190.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely Busquets, M. (2000). "Construcción de un objeto etnográfico en educación". En *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bloj, C. (2004). Presunciones acerca de una ciudadanía "indisciplinada": Asambleas Barriales en Argentina. En D. M. (coord.), *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES/UCV.
- Boito, M. E., & Michelazzo, C. (2014). Córdoba en pedazos. Habitar/circular en contextos sociosegregados. *Estudios sociales contemporáneos*, 45-58.
- Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 163-174). México DF: Grijalbo.

- Braslavsky, C. (1988). Apuntes inconclusos para la evaluación del congreso. En C. & De Lella, *Congreso Pedagógico Nacional, evaluación y perspectivas* (págs. 181-193). Buenos Aires: Sudamericana.
- Braslavsky, C. (1993). *Transformaciones en curso en el sistema educativo Argentino*. Buenos Aires: Flacso.
- Caldeira, T. P. (2007). *Ciudad de muros*. Barcelona: Gedisa.
- Carbonari, M. R. (2004). Tres congresos (1882-1934-1988), tres modelos educativos, tres tipos de Estado. *VI Encuentro corredor de las ideas del cono sur, sociedad civil, democracia e integración*. Montevideo: s/d.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones vigentes en la Argentina Contemporánea. *Última Década*, 9-32.
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cigliutti, S. (1993). La participación en los Consejos de Escuela de la Provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*.
- Clastres, P. (2008). *La sociedad contra el Estado*. La Plata: Terramar.
- Cohen, R. (1979). El sistema político. En J. R. Llobera, *Antropología política* (págs. 27-54). Madrid: Anagrama.
- Colson, E. (1979). Antropología política. En J. Lloveras, *Antropología política*. Madrid: Anagrama.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. Ginebra: UNESCO.
- Cruikshank, b. (1999). *The will to Empower: Democratic citizens and other subjects*. Ithaka and London: Cornell University Press.
- Das, V., & Poole, D. (2004). El Estado y sus márgenes. *Etnografías comparadas. Cuadernos de antropología social*, 19-52.
- Delfino, J. (1968). *Educación democrática*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. En J. Benedicto, & M. L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, 47(2), 15-25.
- Educación, C. F. (s.f.). *Educación en la Democracia. Balance y perspectivas*.
- Elías, N., & Scotson, J. L. (2000). *Os establecidos e os outsiders*. Río de Janeiro: Zahar.

- Evans-Pritchard, E. E. (1940). *The political system of the Anuak of the Anglo-Egyptian Sudan*. New York: Amps .
- Evans-Pritchard, E. E. (1977 [1940]). *Los Nuer*. Barcelona: Anagrama.
- Fabris, M. (2011). *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post-autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Prohistoria.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educacao e sociedade*(115), 339-356.
- Feldfeber, M., & Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 421-445.
- Filmus, D. (1997). La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. *Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación*. San José: CLAD.
- Filmus, D., & Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa: debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Fortes, M., & Evans-Pritchard, E. E. (2010 [1940]). *Sistemas políticos africanos*. México: CIESAS-UAM-UI.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? dilemas de la justicia en la era "postsocialista". *New Left Review*, 126-155.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giovine, R., & Martignoli, L. (2008). Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. *Propuesta Educativa*, 79-88.
- Gluckman, M. (1958 [1940]). Analysis of a social situation in modern Zululand. *Rhodes-Livingstone Paper*.
- Gorostiaga, J., & Pini, M. (2004). Nuevos modelos de gobierno escolar: entre lo local y lo global. *XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación* (pág. 17). Buenos Aires: UNSAM.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Padós.
- Gvirtz, S., Larripa, S., & Oelsner, V. (2006). Problemas Técnicos y Usos Políticos de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino. *Archivos analíticos de políticas educativas*.
- Hall, S., & Held, D. (1989). Citizens and citizenship. En S. Hall, & M. Jacques, *New Times: the changing face of politics in the 1990s* (págs. 173-188). Londres: Verso.

- Hernández, A. (2013). *"No somos el futuro, somos el presente": política, autoridad y acción colectiva en el espacio escolar*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Hernández, A. (2015). No somos el futuro, somos el presente': usos de la fuerza y formas de resolución de conflictos en el espacio escolar tomado. En Míguez, D; Gallo, P. & Tomassini, V. (Coords.) *Las dinámicas de la conflictividad escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ingold, T. (2015). Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* , 9-26.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE.
- Khomasi, N. B. (2012). Condiciones culturales en la constitución de identidades políticas en el Chile actual. *Polis*.
- Kisilevsky, M. (2000). *Génesis y Contexto de la descentralización educativa en la Argentina*. Buenos Aires.
- Korsbaek, L. (2010). La fuente de la antropología política. En M. Fortes, & E. E. Evans-Pritchard, *Sistemas políticos africanos* (págs. 17-42). México DF: Ciesas-Uam-Ui.
- Krotsch, C. (1988). Iglesia, educación y Congreso Pedagógico Nacional. En A. Ezcurra, *Iglesia y transición democrática*. Buenos Aires: Punto sur.
- La Bionda, G. (2004). Las políticas de evaluación de la calidad en el contexto de la reforma educativa. *Anuario*, 189-206.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Larrondo, M. (2013). Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta educativa* , 51-58.
- Lazar, S. (2013). Introduction. En S. L. (Editora), *The Anthropology of citizenship*. John Wiley & Sons.
- Lazar, S. (2016). Citizenship. En F. Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sanchez, & R. Stasch, *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. s/d.
- Leach, E. (1954). *Political systems of Highland Burma: a study of Kachin social structure*. Londres: Bell.
- Lefort, C. (2011). *Democracia y representación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Levinson, B. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. En B. Levinson, & P. Mica, *A companion to the anthropology of education* (págs. 279-298). Blackwell publishing.

- Litichever, L. (2010). *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. Flacso.
- Litichever, L. (2013). Las medidas disciplinarias en la escuela secundaria. *Novedades educativas*(271).
- Litichever, L. (2014). La Convivencia como modalidad de resolución de conflictos. / *Encuentro Internacional de Educación*. Tandil.
- Litichever, L., & Núñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media. *Última Década*, 103-130.
- Maldonado, M. y Servetto, S. (2009) Contingencias y desencuentros: una protesta de estudiantes secundarios. En *Avá. Revista de antropología*. Nº 14. Posadas.
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Marshall, T. H. (1949). Ciudadanía y clase social. Cambridge.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1998 [1949]). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina . *Revista iberoamericana de educación*, 17-33.
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, Nº3, 31-43.
- Mc Adam, D., Tarrow, S., & Tilly, C. (2004). *Dynamics of contention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory*. London: Continuum.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática, Argentina (1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Míguez, D. (2014). Las reformas educativas argentinas en el contexto latinoamericano. Los sentidos de igualdad y democracia (1983-2006). *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 11-42.
- Míguez, D., & Hernández, A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación: un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del museo de antropología*.
- Molina, G. (2013). *"Me quiere... mucho, poquito, nada...": construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados.

- Muzzopappa, E., & Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de. *Revista Colombiana de Antropología*, 13-42.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. San Martín: UNSAM edita.
- Núñez, P. (2010). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la "participación juvenil" en el espacio escolar. *Revista argentina de estudios de juventud*.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires: La crujía.
- Ong, A. (1996). Cultural citizenship as subject-making: immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States. *Current Anthropology*(37(5)), 737-762.
- Paviglianiti, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina: Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie Pedagógica*, 123-146.
- Pedro, F. (2007). «¿Dónde están las llaves?» Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto, & M. L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (págs. 235-258). Madrid: Injuve.
- Plot, M. (2008). *La carne de lo social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Poupeau, F. (2007). *Dominación y movilizaciones*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Puigross, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 99-101.
- Quaynor, L. (2011). Citizenship education in post-conflict contexts: a review of the literature. *Education, citizenship and social justice*, 33-57.
- Quirós, J. (2011). *El porqué de los que van*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1986 [1952]). *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Radcliffe-Brown, A. R. (2010 [1940]). Prefacio. En M. Fortes, & E. E. Evans Pritchard, *Sistemas políticos africanos* (págs. 43-59). México DF: Cestas-Uam-Ui.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanía cultural: una categoría para pensar en los jóvenes. *Renglones*(55), 27-37.
- Robins, S., Cornwall, A., & Von Liers, B. (2008). Rethinking 'Citizenship' in the Postcolony. *Third World Quarterly*, 1069-1086.
- Rockwell, E. (1995) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.

- Rockwell, E. (2001) "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina". En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 13. Buenos Aires: ICA. FFYL. UBA.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). "El trabajo docente hoy. Nuevas huellas, bardas y veredas". En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Rosaldo, R. (2000). La pertenencia no es un lujo. *Desacatos*(3), 39-50.
- Rosanvallon, P. (2015). *La contrademocracia: la política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez Viamonte, C., & Aveledo, A. (1957). *Educación democrática*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Suasnábar, C. (2018). Los ciclos de reforma educativa en América Latina. En C. Suasnábar, L. Rovelli, & E. Di Piero, *Análisis de Política Educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (págs. 8-36). La Plata: Fahce.
- Swartz, M. J., Turner, V. W., & Tuden, A. (1994). Antropología política: una Introducción. *Alteridades*, 101-126.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Tedesco, J. C., & Tenti Fanfani, E. (2001). La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. En *Proyecto alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay; Grupo Asesors de la Universidad de Stanford; BID.
- Tiramonti, G. (1992). *Nuevos modelos de gestión educativa: el caso de los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004). *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación*. Buenos Aires: Manantial.
- Torres, G. (2014). El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993). *Discurso y sociedad*, 350-375.
- Turner, B. (2001). Outline of a general theory of cultural citizenship. En N. Stevenson, *Culture and citizenship* (págs. 11-32). London: Sage.
- Van Gelderen, A. (1996). Ley Federal de Educación de la República Argentina. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Marymar ediciones.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Documentos consultados

¿Qué es el Congreso Pedagógico? Materiales para la participación. Congreso Pedagógico.

Audiencia pública Ley Provincial de Educación. Versión taquigráfica (2010). Cuerpo de taquígrafos. Córdoba.

Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional (1988). Embalse: Eudeba.

Constitución de la Provincia de Córdoba. (1987). Córdoba.

Diario de Sesiones Cámara de Diputados de la Nación (2006). 53ª reunión. Período 124.

Diario de Sesiones Cámara de Diputados de la Nación (2006). 55ª reunión. Período 124.

Diario de sesiones de la Cámara de Diputados de la Provincia de Córdoba (1991). Reunión 24ª. 22ª Sesión. Córdoba.

Diario de sesiones de la Cámara de Senadores de la Provincia de Córdoba (1991). 31ª Sesión. Córdoba.

Discursos de los diputados del Bloque Justicialista integrantes de la Comisión de Educación en las sesiones del 1º de septiembre de 1992, 14 de abril de 1993.

Documento para el debate. Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa (2006).

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N°8.113/1991

Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N°9.870/2010

Ley de Educación Nacional 26.206/2006

Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa (2006). Documentos nuevas leyes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ley Federal de Educación 24.195/1993

Ley Nacional 1420/1884

Ley Nacional 17878/1968

Ley Nacional 24.049/1991

Ley Nacional 26.061/2005

Ley Nacional No 23.114/1984

Ley provincial 1426/1896

Resolución 124 (2010). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
Córdoba.

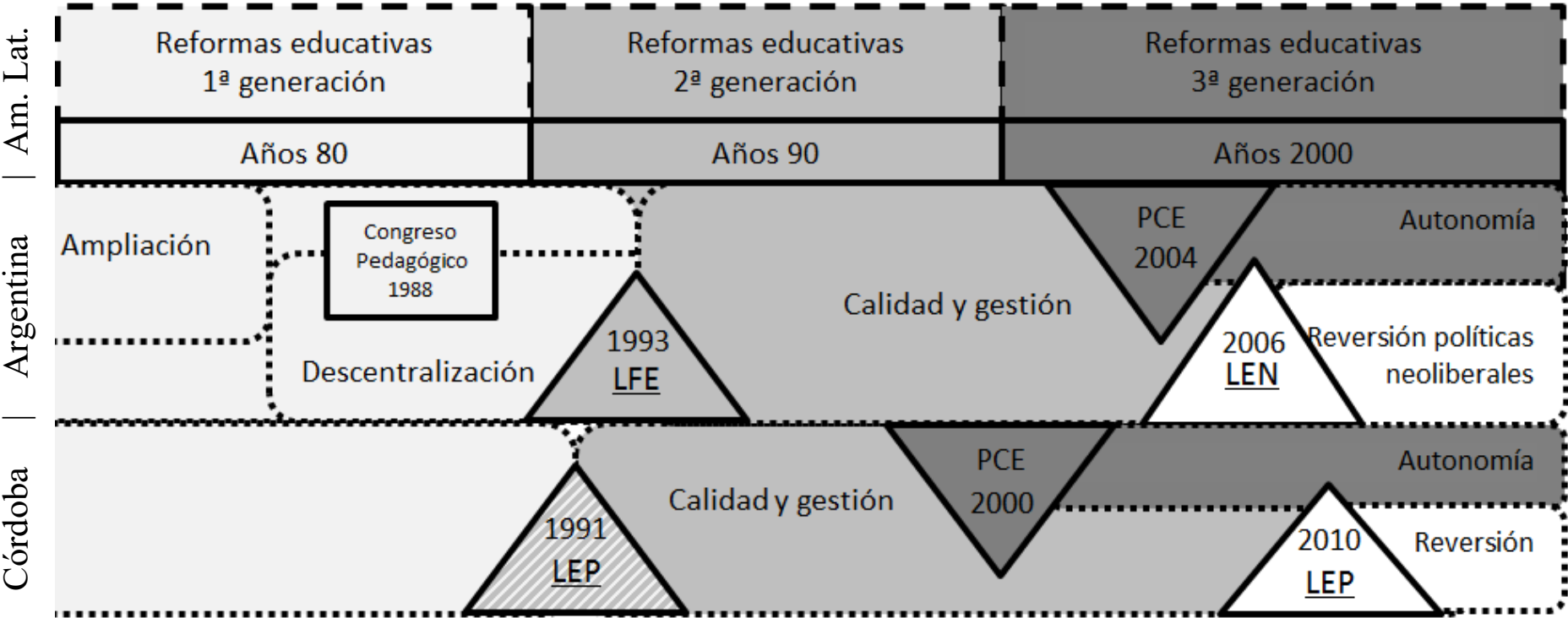
Resolución 214 (2004). Consejo Federal de Cultura y Educación.

Resolución 225 (2004). Consejo Federal de Cultura y Educación.

Resolución 256 (2006). Consejo Federal de Cultura y Educación.

Anexos

Reformas educativas: Cronología comparada. Elaboración propia.



PROGRAMA DE CIUDADANIA Y POLITICA.

- CURSO: 6TO “A”
- PROFESORA M..., María M...
- AÑO LECTIVO: 2015
- CANTIDAD DE HORAS: 3 SEMANALES.

PLANIFICACION 2015

OBJETIVOS

- RECONOCER LOS MECANISMOS DE DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS.
- GENERAR ACCIONES QUE POSIBILITEN LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD MAS JUSTA.
- DESARROLLAR UNA ACTITUD CRITICA A LOS DIFERENTES MODELOS JURIDICOS SOCIALES QUE SE APLICAN EN DIFERENTES ESTADOS.
- VALORAR LOS APORTES DEL SISTEMA DEMOCRATICO PARA DESARROLLAR UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA Y EQUITATIVA.

Ejes temáticos	Aprendizajes y contenidos
EJE 1: Los valores universales y los derechos humanos como reconocimiento de la dignidad de la persona	Declaración de los derechos humanos, características de los derechos humanos, los derechos políticos, civiles, sociales, y nuevos derechos humanos. Legislación internacional e internacional. Formas manifiestas y encubiertas de la violación de los derechos humanos. Ejemplo de formas de organización de protección de Derechos Humanos.
EJE 2: “La organización jurídica política y los modos de resolución de los conflictos de la convivencia social”	La democracia como forma de organización social y estilo de vida. La forma republicana y representativa, La constitución nacional derechos y deberes, derechos laborales, distintas formas de participación ciudadana, participación ciudadana en los barrios, en la escuela, formación del

		centro de estudiantes en la escuela.	
EJE 3: “El orden político y la construcción de los sistemas democráticos”		Estado, origen, elementos constitutivos del estado, la noción de ciudadanía, los partidos políticos su conformación y funcionamiento en el sistema democrático, partidos políticos a lo largo de la historia argentina.	
METODOLOGIA			
EJES	FORMATO CURRICULAR	CRITERIOS DE EVALUACION	INSTRUMENTOS DE EVALUACION
EJE 1: Los valores universales y los derechos humanos como reconocimiento de la dignidad de la persona EJE 2: “La organización jurídica política y los modos de resolución de los conflictos de la convivencia social EJE 3: “El orden político y la construcción de los sistemas democráticos”	Aula- Taller <		

			escritas grupales.	
RECURSOS Materiales bibliográficos brindados por el docente. Uso de tic's Revistas, diarios, búsqueda en web. Películas: "Televisión por la Identidad". Caso Juan. "V de venganza" "La ola" Elaboración de material audiovisual para presentar a los compañeros de la escuela. Elaboración de charlas sobre la vida de Doctor Ernesto "CHE" Guevara. Visitas de miembros de organizaciones sociales.				

<div style="border: 1px solid black; height: 250px; width: 100%;"></div> <p>TIEMPOS PREVISTOS Y HORAS PLANIFICADAS: 150 horas planificadas</p> <p style="text-align: center;">Firma del docente</p>

Programa de la asignatura Ciudadanía y Política, Escuela Superior de Comercio Guillermo Bustos.

<p><u>Escuela:</u> IPET 105 “Ing. Biale Massé”</p> <p><u>ASIGNATURA:</u> CIUDADANÍA Y POLÍTICA</p> <p><u>CURSO:</u> 6° A</p> <p><u>AÑO LECTIVO:</u> 2014</p> <p><u>PROFESORA:</u> López</p> <p style="text-align: center;"><u>PROGRAMA</u></p> <p><u>UNIDAD 1.</u> POLÍTICA Y PODER</p> <p>La política: concepto. La política como vida en común. La política como resolución</p>

de conflictos. La política como ciencia. La política en la escuela. Distintas nociones sobre el poder. Distintas formas de ejercer el poder. Instrumentos para ejercer el poder. Poder político. Conflictos de poder. Agentes de poder.

UNIDAD 2. ESTADO Y GOBIERNO

Estado: definición y función. Estado y Nación. Características y análisis de distintos tipos de estados: de derecho; liberal; oligárquico; de bienestar; neoliberal; socialista; totalitario; burocrático; autoritario. Crisis del Estado Bienestar y Neoliberal. Gobierno: definición. Forma de gobierno en Argentina (C.N.). Función de los tres poderes. Golpe de Estado en Argentina. Gobiernos de facto: consecuencias.

UNIDAD 3. DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA

Derechos Humanos: concepto, fundamento y clasificación. Mecanismo de defensa de los derechos Humanos. Democracia: origen. Democracia como estilo de vida. Formas de gobierno democráticos y no democráticos.

UNIDAD 4. CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN POLÍTICA

Ciudadanía: concepto. Configuración histórica de ciudadanía: antigüedad, Edad Moderna. Ejercicio de la ciudadanía. Formas de participación política. Partidos políticos: definición, características. Formas de participación socio-política: marchas; marchas de silencio; escraches; grafitis; arte.

COLEGIO CONCEPCIÓN DE MARÍA SECUNDARIO
PROGRAMA DE CIUDADANÍA Y POLÍTICA

6º año Sociales

Prof Rocco

Carga horaria: 4 hs semanales

Ciclo Lectivo 2016

UNIDAD 1

Eje: Introducción a los conceptos de Ciudadanía y Política.

Problemática: ¿cuáles son las similitudes, diferencias y tensiones entre las diversas concepciones de Ciudadanía y Política?

- Ciudadanía en Grecia y Roma.
- Ciudadanía en el siglo XVIII XIX Y XX. Ciudadanía civil política y social. T. Marshall
- Ciudadanía democracia y desigualdad social. Hobbes, Locke y Marx.
-

BIBLIOGRAFIA

“Democracia ciudadanía y desigualdad social. Hobbes, Locke, Tocqueville y Marx”, Marisol Mancini (unsam).

UNIDAD 2

Eje: Problemáticas de problemáticas en torno a la participación política de la ciudadanía

Problemática ¿Cuáles son los fundamentos y tensiones presentes en la participación política de la ciudadanía?

Borón y la problemática del poder, del contra-poder y del antipoder.

Lowy: Democracia directa y Representativa

Castoriadis y la problemática de la autonomía colectiva e individual.

Habermas y la problemática de la Democracia: Liberal- republicana y deliberativa

BIBLIOGRAFÍA

“El ascenso de la insignificancia”. Castoriadis. Cap 3: proyecto de autonomía individual y colectiva.

El estado y la revolución, Lenin, capítulo 1,2,3.

.

“Poder, contra-poder y antipoder” Atilio Boron. Ponencia presentada al V Encuentro Internacional de Economistas sobre Globalización y Problemas del Desarrollo, La Habana, Cuba, 10 al 14 de Febrero de 2003.

“Tres conceptos de Democracia Normativa”. Habermas.

UNIDAD 3

Eje: La participación política de la ciudadanía.

Problemática: ¿Qué diferentes posibilidades hay de participación política de la ciudadanía?

Mecanismos de participación democrática establecidos en la Constitución: Sufragio, Referéndum, Consulta Popular, Plebiscito. Audiencia pública.

Los partidos políticos. Definición y característica. Los partidos políticos en la evolución del Estado y la sociedad. Los sistemas políticos. Tipología de los sistemas políticos.

Durverger y la problemática de la influencia de los sistemas electorales en la vida política

BIBLIOGRAFIA

Derechos Humanos y Ciudadanía. Carnovale. Cap 2

Seis Lecciones de Política. Letieri. Cap 4.

“La influencia de los sistemas electorales en la vida política”, por Durverguer, en “Diez textos básicos de ciencia política”. Cap 2

La evaluación se realizará a través de:

Realización de producciones individuales y/o grupales.

Exposiciones orales individuales y/o grupales.

Evaluaciones escritas.

Carpeta personal

Criterios de evaluación

Capacidad de transferencia y articulación de conceptos teóricos para el análisis de situaciones y casos

Capacidad de análisis, reflexión y crítica de la bibliografía que se trabaja en la asignatura

Disposición para trabajar en equipo

Intervenciones pertinentes en el trabajo áulico, tanto en las producciones individuales como grupales.

Capacidad explicativa y argumentativa

Disposición para desarrollar los temas que se desarrollan durante la clase.

Compromiso, responsabilidad, puntualidad y prolijidad en la carpeta individual y en la entrega de trabajos solicitados

Disposición para buscar material complementario pertinente a los temas trabajados, que enriquezca el debate y que aporte otro modo de mirar-comprender el tema analizado.

Claridad conceptual y pertinencia en el empleo del vocabulario técnico en trabajos escritos y en exposiciones orales.