

LOS SENTIDOS DE LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA TOMA DE ESCUELAS EN CORDOBA DURANTE 2010.

Daniel Pedro Míguez y Andres Hernández.

Cita:

Daniel Pedro Míguez y Andres Hernández (2016). *LOS SENTIDOS DE LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA TOMA DE ESCUELAS EN CORDOBA DURANTE 2010*. Revista del Museo de Antropología de Córdoba,.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/daniel.miguez/90>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pmkS/3oG>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



RMA

Antropología Social

Los sentidos de la democracia y la participación. Un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010

The Meanings of Democracy and Participation. A case study on school take overs in Cordoba during 2010.

Daniel Míguez* y Andrés Hernández**

*CONICET/Instituto de Geografía Historia y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Email: dpmiguez@gmail.com

**CONICET/Instituto de Geografía Historia y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Email: undher@gmail.com

Resumen

En los meses finales de 2010 grupos de estudiantes de nivel medio de la provincia de Córdoba ocuparon sus establecimientos. Demandaban mejoras edilicias en escuelas que y también reclamaban mayor participación en la elaboración de una reforma educativa promovida por el Poder Ejecutivo provincial. En este artículo indagamos en base a un estudio de caso sobre los sentidos que diversos grupos le asignaron a la participación y la democracia en el contexto de las ocupaciones y los efectos que estos diversos sentidos tuvieron en la configuración sectorial del conflicto en un establecimiento de nivel medio de la provincia. Si bien los resultados del estudio de caso no pueden generalizarse, al menos permite formular hipótesis sobre la forma en que se estarían transformando los vínculos inter-generacionales y las formas de participación en la escuela media.

Palabras clave: Democracia; Educación; Conflicto; Córdoba.

Abstract

During the final months of 2010, high school students took over their establishments in the province of Córdoba. They demanded improvement in school infrastructure and more participation in the elaboration of a provincial educational reform promoted by the provincial executive power. Based on a case study, this paper investigates the meanings that various groups assigned to participation and democracy in the context of the school take overs and the effects they had in the configuration of internal conflicts within occupied schools. While the results of the case study cannot be generalized, it does provide basis to formulate hypothesis about the way in which intergenerational relationships and participation are currently changing in secondary education.

Keywords: Democracy; Education; Conflict; Córdoba.

En este artículo indagamos, a partir de un estudio de caso, sobre las concepciones de la participación democrática que entraron en tensión en las protestas estudiantiles que tuvieron lugar en Córdoba durante los meses finales del 2010. En particular, analizaremos las posiciones respecto de los grados y formas de intervención que debían tener los distintos actores de la comunidad educativa en la elaboración de un proyecto de ley que promovía una reforma integral del sistema educativo provincial. Dado que nos interesan las perspectivas émicas, no partimos de una discusión teórica previa de la participación democrática sino que nos detendremos en las concepciones que los propios actores poseen de ella. Sin embargo, indagaciones recientes (que por

motivos de espacio no podemos discutir aquí),¹ muestran que la disputa por el derecho a la participación y a definir mediante ella los derechos que asisten a distintos actores sociales ('el derecho a disputar derechos'), es constitutiva del orden democrático (Lefort, 1987; Jelín, 2003). Siguiendo esta perspectiva, no entendemos a los procesos de democratización en la escuela como definidos por la adquisición de un conjunto estático de derechos y obligaciones cívicas. Sino que la democracia, y el ejercicio de la ciudadanía que esta supone, *se constituyen en el proceso de disputa* por los derechos y obligaciones que,

¹ Ver Paley (2002) para una discusión más exhaustiva de esta perspectiva.

justamente, asisten y definen a los miembros de la polis. Así, analizaremos el caso partiendo de la premisa de que las disputas por las formas genuinas de participación que observamos en nuestro trabajo de campo forman parte de ese proceso de democratización escolar.

Un hecho relevante para entender las concepciones de la participación que entraron en tensión durante los hechos ocurridos en Córdoba, es que las protestas incluyeron medidas de acción directa,² como la ocupación o 'toma' de control de los establecimientos educativos por parte de los estudiantes, que evidenciaban mediante prácticas una cierta concepción de la participación. Esto suscitó diversas reacciones entre los miembros de la comunidad educativa, poniendo en evidencia la variedad de concepciones presentes en ella. Lejos de ser un hecho aislado, los episodios que tuvieron lugar en Córdoba estaban asociados, aunque no linealmente, a eventos similares que habían ocurrido en Buenos Aires poco tiempo antes (Beltrán y Falconi 2011; D'Aloisio y Bertarelli 2012). Pero también, y más genéricamente, formaban parte de una tendencia creciente evidenciada durante los primeros lustros del siglo XXI a que los estudiantes incrementen su participación en la escuela media e intervengan con medidas de acción directa en ella (Núñez 2010a; Vomaro y Larrondo 2012).³ En este sentido, los eventos ocurridos en Córdoba pueden verse como parte de las tendencias regionales a que los estudiantes de nivel medio y universitario utilicen formas 'no convencionales' de intervención (por ejemplo, la acción contenciosa combinada con formas de democracia directa como asambleas), como mecanismos para generar nuevos espacios de participación y construir poder (López Sánchez, 2005; Kroff y Núñez 2010).⁴

En el caso argentino, las investigaciones precedentes sobre estas modalidades de protesta y participación estudiantil indican que estas se articulan a dos factores. Por un lado, surgirían del desarrollo de nuevas formas de sociabilidad y constitución de vínculos afectivos que atraviesan múltiples modalidades asociativas en la escuela

media.⁵ En este sentido, junto a las reivindicaciones políticas, una buena parte de la participación parece responder también a motivos emocionales y afectivos (Larrondo, 2012; Meyer, 2013). Como lo señala Núñez (2013:115), la asiduidad con que se ocupan las escuelas en los últimos años sugiere que esto se ha transformado en una suerte de rito de pasaje: una 'experiencia' de sociabilidad e identificación con el grupo de pares por la que los estudiantes de nivel medio buscan atravesar en sus últimos años antes de egresar.

Por otro lado, y más central a los intereses de este trabajo, estas formas de participación estudiantil responderían a un creciente desarrollo de la práctica social de la ciudadanía entre los estudiantes de nivel medio promovidas por las políticas de democratización educativa iniciadas en 1983 y profundizadas a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 (Beltrán y Falconi 2011:29; Arce Castello, Arias y Vacchieri 2014:252; ver también Núñez 2010b). Este proceso habría llevado a algunos grupos de estudiantes a redefinir su posición en la comunidad educativa asumiéndose como portadores de derechos y reclamando la ampliación de su participación en la definición de las políticas educativas. A su vez, estas nuevas prácticas de participación estudiantil entrarían en tensión con la tradicional percepción adultocéntrica que no reconoce en los jóvenes la madurez suficiente para intervenir en esos procesos (Paulin 2004; D' Aloisio y Bertarelli 2012:5). Así, las nuevas formas de participación reclamadas por los estudiantes habrían promovido una redefinición de los vínculos inter-generacionales al interior de las comunidades educativas dando lugar a nuevas tensiones entre alumnos y docentes (Núñez 2013:135; Larrondo 2012; 2013b; Meyer 2013).

En el estudio de caso que presentamos aquí pretendemos detenernos justamente en cómo se configuran los lazos inter-generacionales durante el momento mismo de ocupación de una escuela y cómo inciden en esa configuración las distintas concepciones de la participación. Centraremos nuestro análisis en el momento 'liminal' que se produce durante la ocupación de escuelas en el que se suspenden las categorías y formas de clasificación que normalmente ordenan los vínculos al interior de la comunidad escolar. Creemos que mediante la reconstrucción de la manera en que diversos actores reaccionaron en ese escenario es posible mostrar que, junto a las tensiones surgidas de las diferencias generacionales, se constituyeron otras que respondían a las diversas concepciones de la participación presentes al interior de los distintos grupos etarios y que daban lugar a una configuración más compleja del conflicto.

En la próxima sección presentaremos el contexto en el

² Nos referimos a acciones mediante las que los actores expresan demandas de manera contenciosa y por fuera de los mecanismos institucionales orgánicos de representación.

³ En rigor, durante todo el siglo XX existieron episodios que muestran una recurrente conflictividad provocada por la participación política de los estudiantes de nivel medio (Manzano 2011; Larrondo 2013a). Si bien con el 'retorno a la democracia' en 1983 perdió legitimidad cualquier intento de prohibir la participación, continuaron debates referidos a la intervención partidaria en la escuela (Enrique 2010a). y a los grados y tipos de participación que debía darse en la escuela media (Dussel 2005; Gvirtz y Larrondo 2012; Litichever 2012--para una discusión más detallada de la evolución de las políticas de democratización educativa ver Gorostiaga, 2007).

⁴ Nos referimos a eventos del mismo tipo ocurridos, por ejemplo, con la 'Revolución de los Pingüinos' en Chile o la movilización estudiantil durante la huelga universitaria 1999-2000 en México y que sugieren una tendencia común en América Latina (para una discusión más exhaustiva ver Beltrán y Falconi, 2011:28).

⁵ Como lo señala Larrondo (2014) junto a los Centros de Estudiantes de formato tradicional han proliferado otras formas de organización o agrupación estudiantil como las cooperativas o los clubes de estudiantes.

que se produjeron las ocupaciones de escuelas. Si bien no podremos presentar una descripción detallada, daremos cuenta de los principales actores que protagonizaron las protestas y sus motivaciones más relevantes. En la sección siguiente, presentaremos las características del trabajo de campo realizado y, junto a ello, el estudio de caso donde expondremos las concepciones de la participación democrática que entraron en tensión durante la ocupación de la escuela. Si bien diversos tipos de actores participaron de la ocupación, concentraremos nuestro interés en docentes y estudiantes, ya que fueron quienes, la mayor parte de las veces, dirimieron en interacciones situadas ('cara a cara') las posiciones diferenciales respecto de la participación. Aunque las limitaciones de espacio nos impiden presentar el caso a través de una descripción etnográfica completa, utilizaremos algunas 'escenas etnográficas' (Alvarez y del Río Pereda 1999) y fragmentos de entrevistas para ilustrar la forma en que entraron en tensión diversas concepciones de la democracia durante la ocupación. Finalmente, en las conclusiones, analizaremos a partir del caso presentado la forma en que se constituyen los sentidos sobre la participación en la escuela media y la manera en que modifican los vínculos en la comunidad escolar, lo que permitirá fijar algunas hipótesis sobre los procesos de cambio que están afectando a estas últimas en los primeros lustros del siglo XXI.

Las Tomas en Contexto

Las protestas estudiantiles ocurridas en Córdoba durante el 2010 comenzaron a desarrollarse sobre finales del mes de setiembre y fueron profundizándose durante las primeras dos semanas del mes de octubre. Como parte de las protestas, los estudiantes y en algunos casos sus progenitores llegaron a tomar el control de unos 30 centros educativos: 20 secundarios (16 públicos y 4 privados), 2 escuelas primarias, 2 de educación para adultos, 6 terciarios y 3 unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba; aunque las ocupaciones no fueron en su totalidad simultáneas, ni de igual duración.

Las investigaciones pioneras sobre estas protestas muestran que se originaron en dos demandas que tuvieron una convergencia parcial (Beltran y Falconi 2011; D'Aloisio y Bertarelli 2012). Por un lado, surgieron en reclamo de mejoras de infraestructura que resultaron de las deterioradas condiciones edilicias de muchas escuelas públicas debidas a una prolongada falta de mantenimiento. En este aspecto, las demandas en Córdoba se emparentaban con eventos que habían tenido lugar previamente en Buenos Aires. Allí también los estudiantes de nivel medio se habían movilizado en reclamo de mejoras en la infraestructura de su escuela, pero le habían dado un sentido político a estas demandas al plantearlas como asociadas a la necesidad de un mayor presupuesto educativo. Sin bien los reclamos

por infraestructura en Córdoba no se emparentaban linealmente, ni surgían de la imitación de lo acontecido en Buenos Aires, sí tendían a articular las demandas por mejoras edilicias con un sentido político del reclamo.

Además de las demandas por mejoras de infraestructura, en el caso de Córdoba las protestas también surgieron como reacción al proyecto de una nueva Ley de Educación Provincial (LEP) promovido por el Poder Ejecutivo provincial, el cual era considerado por los protagonistas del reclamo como inconsulto e impuesto.⁶ Nuevamente, si bien esta demanda no resultaba por imitación de lo ocurrido en la Ciudad de Buenos Aires, este tipo de reclamo tenía antecedentes en la oposición que algunas agrupaciones estudiantiles habían realizado a las reformas del plan de estudios de nivel medio que se llevó adelante en esa ciudad.⁷ Además, como ya señalamos, el sentido político del reclamo también quedaba connotado por la sincronía de estas movilizaciones con tendencias emergentes en países de la región, donde existían antecedentes de protestas estudiantiles demandando mayor democratización del sistema educativo.

En el caso de Córdoba se distinguieron fundamentalmente tres colectivos estudiantiles que operaban como espacios de debate y toma de decisiones vinculadas a las acciones a seguir por parte de los estudiantes. Una primera organización fue la Coordinadora de Estudiantes Secundarios que, incluso con anterioridad a las protestas, buscaba articular la acción de los Centros de Estudiantes de diversos establecimientos y operó inicialmente como un espacio de coordinación entre delegados de diversas escuelas. Sin embargo, al calor de las protestas, este espacio fue tensionado por el surgimiento de otros dos agrupamientos con énfasis distintos (Aizicson 2011; Arce Castello, Arias y Vacchieri 2014:243). Por un lado, surgió Secundarios Unidos de Córdoba que tendió a agrupar y darles centralidad a los estudiantes de nivel medio y a priorizar los reclamos por mejoras en la infraestructura de los establecimientos educativos. Por otro lado, se constituyó la Asamblea Inter-estudiantil donde se integraban estudiantes de nivel secundario con otros provenientes del nivel terciario y universitario y donde se dio prioridad a los reclamos en contra del proyecto de reforma educativa.⁸

⁶ El proceso de reforma educativa se inició en 2009 con la creación del Consejo de Políticas Educativas que elaboró el proyecto de la nueva Ley de Educación Provincial. Si bien existió una jornada de consulta el 28 de julio de 2010, esta fue considerada insuficiente y superficial por parte de los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

⁷ Aunque no podemos desarrollar esto aquí, la muerte del expresidente Néstor Kirchner que se produjo durante el período de protestas produjo algunas tensiones entre las agrupaciones políticas más cercanas al expresidente y otras que no lo estaban tanto. Particularmente, al día siguiente a la muerte de Néstor estaba convocada una movilización (convocada desde antes) y estuvo en discusión si habría algún tipo de alusión a su figura durante ella o incluso si se suspendía la marcha. Al final, el sector afín al expresidente no logró consenso y el acto se llevó adelante sin alusiones al a figura presidencial.

⁸ Estas tensiones también se originaban en la incidencia de

Desde estas instancias se mantuvieron reuniones con funcionarios provinciales (incluido el Ministro de Educación), reclamando planes de obras para la mejora de infraestructura en las escuelas más deterioradas y dónde además se demandó la participación efectiva de la comunidad en el proyecto de reforma educativa. Las negociaciones resultaron, por un lado, en el compromiso del Poder Ejecutivo provincial de elaborar y presentar planes de mejora de infraestructura para las escuelas deterioradas. Por otro lado, el gobierno provincial aceptó reabrir el debate de la reforma educativa mediante dos nuevas instancias. Una primera instancia consistía en habilitar durante dos semanas jornadas de debate en las que docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad pudieran reunirse a discutir el proyecto de reforma educativa en sus propios establecimientos y realizar nuevas propuestas en relación a él. Una segunda instancia consistía en la realización de Audiencias Públicas. Éstas implicaban habilitar la posibilidad a cualquier miembro de la comunidad educativa a expresar su opinión sobre el proyecto de reforma educativa frente a los legisladores de diversas comisiones parlamentarias.⁹

Como puede verse, en las consignas sostenidas durante la movilización estudiantil, y en el contenido de los volantes y algunos blogs que ciertas agrupaciones estudiantiles construyeron como instrumentos de protesta,¹⁰ los contenidos más objetados por los estudiantes fueron: que el proyecto de LEP promovía la inclusión de la educación religiosa en el sector público, favorecía la articulación entre la escuela media y el sector productivo (lo que para algunas agrupaciones estudiantiles significaba retornar al proyecto educativo neoliberal) y reducía los espacios de formación artística. 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). Así, el movimiento estudiantil criticaba el anteproyecto de ley por responder a intereses corporativos y, en función de ello, favorecer la intromisión del sector privado en la educación (promocionando pasantías y prácticas que permitían la precarización laboral), amenazar el

carácter laico de la educación pública y, junto a ello, favorecer un modelo de educación sexual que bajo la pretendida defensa del 'derecho a la vida' encubría claras adscripciones confesionales.

Junto a estos contenidos, otro elemento que promovió la reacción estudiantil fue que el proyecto de ley suponía nuevas restricciones a la participación. Por un lado, condicionaba la aceptación de los centros de estudiantes a la anuencia de las autoridades de cada establecimiento educativo. Por otro lado, eliminaba los 'consejos de centros educativos' como órganos que permitían la participación del conjunto de la comunidad educativa.¹¹ Ambas formas de participación estaban contempladas en la legislación provincial anterior y también en las reformas propuestas por la Ley de Educación Nacional de 2006 y en resoluciones del Consejo Federal de Educación.¹² Así, en buena medida, la resistencia al proyecto de LEP se producía porque esta expresaba una concepción de la participación que estaba en tensión con la que sostenía tanto el marco normativo federal, como sectores estudiantiles y algunos grupos de progenitores y docentes.

Estas mismas tensiones entre concepciones diversas de la participación democrática se manifestaron en otro de los motivos del descontento estudiantil. Junto a los aspectos sustantivos de la norma, otro elemento que generó malestar entre los estudiantes es que la elaboración misma del proyecto de LEP no se había hecho con suficiente participación de la comunidad educativa. Aunque habían existido instancias de consulta y jornadas de debate, varios sectores estudiantiles consideraban que estas no habían sido suficientes. En general, las denunciaban como meras formalidades que no habían alcanzado los niveles de convocatoria y duración necesarios para propiciar una verdadera intervención de la comunidad educativa en la gestión de la LEP. Más aún, en la percepción de estos sectores, la corrección de los aspectos sustantivos de la LEP (la equívoca inclusión de la educación religiosa o articulación con el sector productivo, etc.) vendría de la mano de una mayor y más genuina intervención del conjunto de la comunidad educativa. Así, una de las reivindicaciones más importantes de estos sectores era la reapertura de instancias deliberativas en que pudiera re-elaborarse el proyecto de nueva LEP.

organizaciones partidarias que buscaban hegemonizar la conducción de las agrupaciones estudiantiles. En Secundarios Unidos de Córdoba tenía mayor influencia el partido Libres del Sur, mientras que en la Asamblea Inter-estudiantil tenían más incidencia (particularmente entre los estudiantes de nivel universitario y terciario) organizaciones como el Partido Obrero, Izquierda Socialista, el Movimiento Socialista de los Trabajadores y el Partido de los Trabajadores Socialistas.

⁹ Ver el Decreto Parlamentario 2311 para una descripción más detallada.

¹⁰ Estas críticas a los contenidos del proyecto de LEP pueden encontrarse en las contribuciones de Susana Roitman y Horacio Etchichury en la sección 'Aportes para el Debate' del blog: <http://estudiantazocba.blogspot.com.ar/search/label/Aportes%20para%20el%20Debate>

¹¹ Estos consistían en instancias colegiadas de gestión de la escuela en la que existía representación por voto directo de estudiantes, docentes, directivos, progenitores y otros miembros de la comunidad de pertenencia de la Escuela.

¹² El funcionamiento de los centros de estudiantes y los códigos de convivencia habían sido regulados previamente mediante resoluciones del Ministerio de Educación Provincial sancionadas entre abril y mayo de 2010 (124/10 y 149/10 respectivamente). Si bien las resoluciones y la LEP admitían los centros de estudiantes, establecían que los directivos de cada establecimiento tenían la facultad de reconocer o no a las organizaciones estudiantiles. Además, restringían la intervención de los estudiantes en la creación de los códigos de convivencia a una 'consulta' realizada por medio de una encuesta y eliminaba los consejos de convivencia como instancia de aplicación.

Como adelantamos, el Gobierno Provincial cedió en parte a estas demandas habilitando jornadas de debate en las escuelas y las Audiencias Públicas. Si bien no es posible describir exhaustivamente los debates que tuvieron lugar en estas instancias (ver Míguez, 2015 para una descripción detallada), un breve repaso de las discusiones que tuvieron lugar en el parlamento provincial muestra que en estos se dirimieron dos modelos de participación. Mientras la posición oficialista privilegiaba los mecanismos institucionales de representación y los funcionarios electos, los opositores favorecían la participación directa de la comunidad educativa.¹³

Además de emerger en los debates parlamentarios, estos clivajes se reeditaron en las posiciones que docentes y estudiantes sostuvieron durante las Audiencias Públicas. Las transcripciones de las Audiencias indican que, pese a la convocatoria a la participación espontánea de toda la población, los que finalmente participaron fueron grupos con particular interés en los asuntos en debate. Así, la mayor parte de los estudiantes que participaron en las Audiencias provenía del nivel universitario y eran miembros de la Asamblea Inter-estudiantil, manifestándose en contra de la LEP. En cambio, los docentes provenían mayoritariamente en representación de los grupos que habían participado de las jornadas de consulta sobre el proyecto de LEP promovidas por el Ministerio de Educación (ver nota 6) y se manifestaron a favor de la Ley. Puesto sintéticamente, mientras que los docentes comprendían que la legitimidad de la LEP radicaba en su tratamiento en las instancias formales de representación institucional, los estudiantes entendían que la verdadera democracia radicaba en la participación de los actores directamente involucrados, y en eso cuestionaban la forma en que había sido elaborada la LEP.¹⁴

Desde mediados de octubre la acción estudiantil fue desarticulándose a medida que se cumplieron las jornadas de debate y el gobierno provincial fue entregando los planes de obra para reparar las escuelas deterioradas. Así, se dio un progresivo levantamiento de las tomas que culminó el 21 de octubre, luego de lo cual, si bien continuaron los reclamos mediante marchas, cortes de calle y sentadas, la participación de los estudiantes fue mermando. Finalmente, el gobierno provincial dio por concluido el proceso de reformas el 15 de diciembre de 2010 con la sanción de la LEP que no presentaba mayores modificaciones respecto al proyecto original. Ese día las organizaciones estudiantiles convocaron a una movilización que derivó en una concentración a unos 100 metros de la sede de la legislatura provincial, contenida por un fuerte vallado policial. Alrededor de

las 17 hs., luego de informarse sobre la aprobación de LEP, algunos manifestantes, sobre todo del sector universitario, acordaron avanzar sobre el vallado. Esto devino en una feroz represión policial, con un saldo de 12 manifestantes detenidos y alrededor de una decena de heridos que desarticuló la protesta y contribuyó a la desmovilización de los estudiantes.

Ahora bien, si en su superficie los reclamos estudiantiles no parecen haber sido muy efectivos en la introducción de modificaciones al proyecto de LEP y haber concluido con una vuelta a la aquiescencia estudiantil, una exploración más detallada de lo que sucedió en las escuelas tomadas permite arribar a un balance más complejo del proceso.¹⁵ Como veremos, aunque con matices, las controversias sobre los modelos de participación estudiantil también emergieron en las escuelas ocupadas. Allí también surgió una contraposición entre aquellos que adscribían a concepciones más cercanas a la participación directa de la comunidad educativa y otros que concebían que la participación requería de mecanismos de mediación institucional. En las tomas, incluso más que en el Parlamento, estas posiciones se manifestaron no solo discursivamente, sino también en los usos del tiempo y el espacio y en las formas de vinculación social entre los actores involucrados. A diferencia de lo que emergía en las Audiencias, en este caso no aparecen estudiantes y docentes como grupos con posiciones homogéneas. En cambio, se produjeron divergencias al interior de estos grupos y coincidencias entre miembros de cada uno de ellos, que implicaron cambios en las dinámicas de la comunidad escolar y que trascendieron al momento de la ocupación.

La Escuela Ocupada

El caso que presentamos, y que denominaremos 'El Colegio', se caracteriza por ser una institución de gestión privada, fundada en 1971, con una matrícula aproximada de 400 estudiantes en el nivel secundario y otros 450 en el nivel primario e inicial pertenecientes mayormente a estratos medios o medio altos. Esto se evidencia en el gran número de graduados universitarios entre los progenitores de los alumnos/as y también en la alta tasa de graduados de esta escuela que ingresa luego a la universidad. Nuestro trabajo de campo etnográfico fue realizado entre los meses de septiembre y diciembre de 2010, extendiéndose luego con la realización de 25 entrevistas en profundidad a estudiantes, directivos y docentes. Además, la investigación incluyó la observación de manifestaciones callejeras (marchas, sentadas, etc.) y de algunas reuniones de agrupaciones estudiantiles como

¹³ Véanse, por ejemplo, las intervenciones de la legisladora Marta Ribero por el oficialismo y de Roberto Birri por la oposición en las sesiones del 15 de octubre y 10 de noviembre de 2010 respectivamente.

¹⁴ Véanse, como ilustración de estas posiciones, las intervenciones del docente Sergio Lehmann y del estudiante Ezequiel Luque en la Audiencia Pública del 18 de noviembre de 2010.

¹⁵ No podemos explayarnos aquí sobre la sensación de 'derrota' en la comunidad educativa que podría haber generado este desenlace del conflicto. Puesto sintéticamente, lo que hemos encontrado en nuestro trabajo de campo es que existieron esfuerzos docentes por elaborar constructivamente el desenlace de la protesta. También encontramos grupos de estudiantes que recuperaban lo logrado en el proceso y evitaban así sensaciones de fracaso y frustración.

la Asamblea Inter-estudiantil y Secundarios Unidos de Córdoba. Como actividad complementaria, realizamos trabajo de campo en escuelas que tenían perfiles socio-económico diferenciados que nos permitieran situar el caso en el contexto más general.¹⁶

Si bien, por motivos de espacio, no podemos desarrollar una perspectiva comparativa, sí podemos señalar que en este contexto el caso elegido refleja lo ocurrido centralmente en aquellas escuelas donde la ocupación fue motivada por disidencias del sector estudiantil respecto al proyecto de nueva LEP. Esto la diferencia de aquellas donde las protestas estuvieron orientadas fundamentalmente a reclamar mejoras de infraestructura y en las que existieron menores niveles de vinculación con organizaciones de tipo partidario. Aunque no podremos abundar en detalles aquí, vale señalar que mientras en este segundo tipo de establecimientos notamos que las demandas estudiantiles tenían un fuerte consenso entre directivos y docentes (ya que los problemas de infraestructura afectaban a todos), como veremos enseguida en los establecimientos donde las reivindicaciones se relacionaban al proyecto de LEP se producían mayores heterogeneidades en la comunidad escolar.

La Configuración del Conflicto en un Colegio Ocupado

La ocupación del Colegio resultó de la iniciativa de un pequeño grupo de estudiantes que tenían vinculaciones con agrupaciones partidarias que formaban parte de la Asamblea Inter-estudiantil,¹⁷ y también con delegados gremiales docentes dentro del Colegio que pertenecían a una organización sindical autónoma, sin integración a estructuras partidarias nacionales.¹⁸ El primer paso de los estudiantes que promovieron la ocupación del Colegio fue solicitar a la Vicedirectora la posibilidad de interrumpir temporariamente el dictado de clases para discutir el proyecto de LEP y las medidas de protesta tomadas por los estudiantes. Ante la negativa de la Vicedirectora los estudiantes tomaron la medida de no entrar a clases. En este contexto, encarnando la demanda de un grupo de

docentes de abrir una instancia de debate, un delegado gremial recorrió los cursos promoviendo una reunión breve. Aprovechando la ausencia temporaria de los docentes, los estudiantes realizaron una asamblea en el patio de la escuela. Si bien el espíritu general era el de decretar la ocupación de El Colegio, entre algunos estudiantes existían dudas sobre los grados de compromiso y convicción que podría suscitar la toma en el conjunto de sus compañeros.

Alumna: Siempre es complicado que los chicos participen, pero siempre me parece que sí hay una aceptación de parte de lo que se les transmite, o de lo que se informa, en este tipo de cosas. Lo que es más complicado es en términos de ponerle el cuerpo a determinadas cosas. Me parece que ahí sí hay más complicaciones.

Estas dudas promovieron matices, incluso entre los miembros del Centro de Estudiantes, sobre la conveniencia de decretar la toma. Algunos sostenían que no era conveniente promover la ocupación de la escuela, ya que percibían la necesidad de que esta surgiera de un proceso gradual que facilitara el verdadero compromiso de los estudiantes. Se buscaba evitar que la ocupación terminara sostenida por, tan solo, los 15 o 20 miembros activos del Centro de Estudiantes. Otro sector acordaba con la toma, ya que consideraba que no debían permanecer pasivos en ese contexto de movilización estudiantil. No existen registros de cuántos estudiantes efectivamente participaron de esa instancia decisiva, ni tampoco de cuáles fueron los resultados exactos de la votación. Sin embargo, en la reconstrucción de los eventos que realizan la mayor parte de los estudiantes, esa Asamblea es presentada como la instancia en la que se decidió la ocupación de la escuela por la gran mayoría de los y las presentes.

El proceso que se inició al interior de la comunidad escolar a partir de este momento muestra varias lógicas de diferenciación. Entre los estudiantes se produjo una progresiva separación entre aquellos que tenían alguna forma de militancia política previa y que sostuvieron la ocupación y otros sin experiencia política precedente que si bien acordaron y apoyaron inicialmente la ocupación, luego tuvieron menos presencia en ella y progresivamente dejaron de participar. Además, entre los estudiantes también existían diferencias referidas a cómo concebían la legitimidad democrática de una medida de acción directa como la ocupación de la escuela. Como veremos, estas heterogeneidades en el consenso estudiantil respecto de la ocupación de la escuela parecen haber conducido al hecho de que el grupo que lideró la toma luego no logró ganar los comicios para dirigir el Centro de Estudiantes.

Junto a las diferencias entre los estudiantes, el proceso que se desarrolló a partir de la ocupación de la escuela reveló también clivajes importantes entre los docentes.

¹⁶ Además del caso que presentamos aquí, realizamos trabajos de campo complementarios en establecimientos en escuelas de sectores vulnerables, donde primaban las demandas por mejoras de infraestructura, encabezadas por estudiantes sin experiencia política previa. En estos casos, los niveles de conflictividad interna eran menores ya que el nivel de deterioro de los establecimientos facilitaba el consenso respecto del contenido de las demandas. También exploramos establecimientos que atendían a población de sectores medios y medio bajos. En estos casos encontramos una dinámica muy similar a la hallada en el caso que presentamos aquí.

¹⁷ Pertenecían a una agrupación denominada 'Raíces en Movimiento' de inspiración socialista, aunque sin integración a partidos del orden nacional. Sus miembros formaban parte orgánica de la Asamblea Inter-estudiantil y habían participado anteriormente de la ocupación de otros colegios.

¹⁸ Se trata de una agrupación gremial nacida en 2009 con énfasis en la organización de base, centrando sus reclamos en revertir la precariedad laboral docente y el deterioro de la educación pública. La agrupación se caracterizó por su fuerte crítica al gobierno provincial y a la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

Como se hizo evidente en nuestro relato inicial, existió una primera diferencia entre la posición de la Vicedirectora que negó la posibilidad de que los estudiantes se reunieran para debatir la toma y sectores del cuerpo docente que favorecieron su concreción. Pero este clivaje que se manifestó 'de hecho' en la contraposición entre la Vicedirectora y algunos docentes, con el correr de los días fue constituyéndose en un parte-aguas al interior de la comunidad escolar.

Un elemento que tuvo fuertes repercusiones durante el conflicto fue que las diferencias de posiciones no afectaron solo al cuerpo docente, sino que también fracturó al cuerpo directivo. Como muestran los siguientes fragmentos de entrevistas, mientras la Vicedirectora se opuso decididamente a la ocupación del Colegio, el Director del establecimiento tomó una posición más condescendiente.

Director: [...] por ahí la cuestión es si hubiera sido conveniente o no reprimirlo, digamos, como proceso que se venía dando. O asfixiarlo de alguna forma, o darle el aire que se le dio.

Vicedirectora: [...] lo más triste para mí: ver la escuela cerrada y el no dictado de clases durante muchos días [...] ver la escuela tomada, sin clases; y que se haya vulnerado el derecho de algunos, o que el derecho de algunos estuviese por encima de otros [...] siempre me quedó como algo poco grato.

Otra instancia que marcó diferencias en el cuerpo docente y en menor medida entre los estudiantes fue el momento mismo en el que los estudiantes tomaron el control efectivo del establecimiento. La toma de control fue marcada por una enorme barricada construida con bancos que obstruían el portón de acceso al Colegio. Mediante ella, los y las estudiantes adquirían la capacidad de controlar el ingreso y egreso de los adultos al establecimiento. Como puede verse en los siguientes extractos de entrevistas, para algunos estudiantes este dispositivo tenía un sentido difuso, y solo pretendía operar como un mínimo dispositivo de control, sin embargo para otros era un elemento estratégico para hacer visible la protesta y para simbolizar la posición estudiantil.

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

Alumna: la idea era que el Cole estando tomado no pudiera seguir con actividades normales porque estaba en toma digamos, que jodiera... entonces si entraban

todos los de contaduría y seguían trabajando, que de hecho lo hicieron, entraban profes y daban una clase, entraban, digo, la toma perdía el sentido, [...] estamos acá jodiendo porque no queremos esto, y acá estamos haciendo sentir nuestro poder para conseguir lo que queremos.

Si en el caso de los estudiantes la barricada solo marcó diferencias en relación a la intensidad del sentido construido en torno a ella, en el caso de los docentes esta operó como un parte-aguas muy significativo. Mientras algunos docentes aceptaron con total naturalidad el mecanismo de control propuesto por los estudiantes, otros lo percibieron como una afrenta. La vívida descripción de la reacción de algunos docentes hecha por un celador del Colegio que se sentía cómodo con el control estudiantil ilustra lo acontecido.

Preceptor: [...] habíamos asumido en un momento cumplir nuestro horario de laburo, entonces había gente que lo cumplía afuera de la escuela, directamente no quería discutir, los que estaban en contra, porque los pibes pedían el nombre y el DNI, y había gente que [...] la ponía de los pelos eso, se largaba a llorar cuando los chicos le pedían el nombre y el documento.

Los sentimientos que motivaron estas reacciones respondieron, en parte, a dos formas diversas de constitución de la identidad docente que hasta cierto punto se asociaba a una suerte de brecha generacional. Los docentes de mayor trayectoria tendían a vivir o experimentar la inversión de jerarquías como algo que socavaba no solo sus 'funciones' profesionales sino también su identidad profesional y personal (para ellos no solo se ponía en juego lo que un docente o directivo 'hace', sino también lo que 'es'). Pero, para otros docentes, el momento liminal de la toma abría la posibilidad de construcción de un *nuevo* vínculo con los estudiantes. Así, mientras algunos docentes se negaron a ingresar a la escuela y en general tendieron a no interactuar con los estudiantes mientras duró la ocupación, a otros docentes este momento liminal les permitió reelaborar los vínculos con sus alumnos de manera que resultó satisfactoria para ambos.

Profesor: Uno construye un vínculo con los alumnos siempre, pero esos momentos dejaron, yo puedo decir que algunos chicos, los tengo ahora en términos de amigos. Fue muy intenso, corto, pero muy intenso, entonces eso estuvo bueno también.

Alumna: Yo creo que a nosotros particularmente nos re-sirvió el apoyo de un montón de profes, como que fue una forma de contenernos a nosotros y de también, me parece, que uno a veces necesita una caricia en el hombro; como una cosa también de cariño, que te hace seguir haciendo lo que estás haciendo.

Además de percibir el momento liminal de la ocupación como un lapso que les permitía reelaborar sus vínculos con los y las estudiantes, los docentes que apoyaron la ocupación veían en ese mismo proceso la posibilidad de promover la enseñanza 'de otra manera'. Así, si como vimos, en la perspectiva de la Vicedirectora, la ocupación suponía un ejercicio desbalanceado de derechos, donde los de unos prevalecían sobre los de otros, en la perspectiva de quienes apoyaban la ocupación esta favorecía la adquisición de la capacidad de organización y la toma de conciencia de los propios derechos por parte de los estudiantes.

Director: Estuvo bien porque se aprendió lo que es la organización, se aprendió lo que es la democracia de base, democracia directa, se aprendió muchísimo y difícilmente los chicos que participaron en eso lo puedan negar. O puedan no darse cuenta cuando eso no se está dando. Así que como un aprendizaje fundamental de ciudadanía me pareció importante [...]

Una cuestión adicional es que la divergencia de posiciones entre los docentes no se constituyó solamente en función de cómo ponderaban los efectos de la experiencia de la toma respecto de la conciencia estudiantil. Ni tampoco, como registramos anteriormente, de cómo experimentaban la inversión de jerarquías que ocurría con las tomas. Un elemento que también dividió al cuerpo docente fue la manera en que entre ellos mismos se dirimían las diferencias entre estas posiciones en discusiones llevadas adelante en reuniones y asambleas. Para algunos docentes estas instancias, que otorgaban la posibilidad de debatir posiciones horizontalmente y 'cara a cara', constituían la esencia de la representación democrática. Sin embargo, otros experimentaban esta situación como propiciando un nivel de agresividad que identificaban con la imposición y el autoritarismo. Como puede verse en las siguientes citas, en los mismos debates en que se dirimía el carácter pedagógico de las ocupaciones se ponían en evidencia maneras diferentes de comprender el 'sentido' de la propia discusión.

Docente: ¿Qué dice el PEI [Proyecto Educativo Institucional]? Que el pibe crítico, activo, participativo [...] bueno, nosotros decíamos esto es el Colegio, la toma es el Colegio. Y ese argumento era muy difícil rebatir: qué significa un pibe crítico, activo, participativo, si no es un pibe que participa en política. O sea, que le pone el cuerpo a sus ideas. [...] Entonces Bautista dice eso: 'si nos respetamos, y tenemos claro lo que estamos haciendo y estamos debatiendo ideas; bueno, yo me voy a tomar el atrevimiento de cachetear discursivamente al que esté defendiendo la propuesta que para mí es la incorrecta.' [...] Y ahí Barrera dice llorando: [...] 'yo no quiero que a mí nadie me cachetee, ni siquiera discursivamente; porque acá ustedes son mis compañeros y yo los quiero mucho.'

Vicedirectora: [...] por supuesto que hubo violencia. Ya del sólo hecho que no te permitan ejercer tu derecho de dar clase es violento. Es violencia. [...] no estoy hablando de una violencia demalás palabras, de una grosería; no estoy hablando de esa violencia, ni de gritos, ni de mucho menos. Estoy hablando de una violencia de no respeto cuando el otro opinaba distinto.

Las controversias que atravesaron al cuerpo docente parecen, entonces, mostrar la presencia de dos concepciones diversas de la participación estudiantil que a su vez llevaron a experimentar también de maneras distintas el período liminal de la ocupación. Mientras algunos docentes vivieron la ocupación de las escuelas como una amenaza a su propia constitución identitaria, otros lo hicieron como un momento de potencial realización de esa misma identidad profesional. Además de esta tensión, otro clivaje importante se relacionó con la manera en que era evaluada la ecuanimidad en el acceso a los derechos entre los distintos grupos involucrados. Mientras algunos docentes veían en la ocupación de escuelas la concreción de los derechos a la participación estudiantil, otros docentes veían en estas medidas de acción directa prácticas que implicaban la conculcación de los derechos de unos a manos de otros. Finalmente, otra dimensión en que se expresaron diferencias fueron las modalidades de debate entre los propios docentes durante la ocupación. Mientras algunos veían en el intercambio de posiciones al interior de la Asamblea la concreción de una dinámica democrática, otros experimentaban esa misma dinámica como violenta y asociada a conductas autoritarias.

Los clivajes que se manifestaron al interior del cuerpo docente no estuvieron totalmente ausentes entre los estudiantes. Si bien entre estos últimos las diferencias surgieron con menos dramatismo, eso no implicó la ausencia de discrepancias. En principio, un elemento que claramente diferenció al estudiantado fue el grado de participación y acuerdo con la ocupación. Como ya señalamos, si bien en el Colegio existía un Centro de Estudiantes activo y alumnos/as involucrados en organizaciones políticas, estos estaban lejos de ser una mayoría y además, aún al interior de estos grupos, existieron disidencias respecto de la conveniencia de la toma. Además, las propias declaraciones de quienes promovieron la ocupación indican que muchos de los que inicialmente apoyaron la toma luego no participaron de la misma, mientras que algunos miembros del Centro de Estudiantes que inicialmente no la habían apoyado por considerar que las medidas debían tener un carácter gradual luego sí participaron.

Pero si bien la diversidad de formas de participación en la ocupación del Colegio fue uno de los elementos que marcó diferencias entre los estudiantes, este no fue el único factor que lo hizo. De una forma homóloga a lo que

había ocurrido entre los docentes, también en el cuerpo estudiantil existieron posiciones diversas respecto a cómo se dirimía la ecuanimidad de derechos en una medida de acción directa como la ocupación del Colegio. Así, como puede verse en el contraste entre las siguientes citas, mientras algunos estudiantes veían en la acción directa una forma legítima de participación, otros estudiantes asumían una posición más dubitativa al considerar que la medida implicaba poner en tensión el equilibrio entre dos derechos.

Alumna: Yo, en realidad, estoy ahora incluso más convencida de lo que hicimos. [...] porque a la distancia veo que si no hubiéramos tomado [las escuelas] las repercusiones no hubieran sido las mismas. Si no hubiera salido en los medios, si no hubiera sido conocido públicamente, a las marchas no hubiera ido la cantidad de gente que fue.

Alumna: Sí, había que luchar. Y creo que si hubiéramos hablado y no nos hubieran escuchado, hubiera estado a favor de una toma. Ahora de ahí que sea legal, de que tengamos derecho, de qué es lo que tengamos que hacer, no sé, depende de demasiadas cosas. Estamos afectando a toda una primaria, a nosotros mismos, nosotros estamos dispuestos a perder, pero: ¿los otros estaban dispuestos a perder clases? Es como que estoy luchando por una educación y estoy interrumpiendo mi educación también (...)

Si bien, como vimos, las ocupaciones cesaron a medida que el gobierno provincial presentó planes de obra para reparar las escuelas con problemas de infraestructura y se llevaron a cabo las Audiencias, las consecuencias de las ocupaciones parecen haber trascendido el momento en que los estudiantes tomaron el control del establecimiento. En la superficie, las ocupaciones 'concluyeron' con el re-establecimiento del status quo una vez que fue aprobada la LEP y se levantaron las tomas. Pero los propios actores de la comunidad educativa reconocen modificaciones en las formas de vinculación entre ellos luego de la ocupación.

En el caso de los y las estudiantes surgió una ruptura entre aquellos que habían asumido un rol activo durante la ocupación y aquellos que, sin manifestar un rol abiertamente opositor, habían mantenido un rol más pasivo. Esa fragmentación se agudizó especialmente durante las elecciones de presidente y delegados al Centro de Estudiantes, dando lugar a los estereotipos con los que se clasificaban a los dos grupos en disputa. Mientras quienes habían protagonizado las ocupaciones fueron denominados 'hippies', quienes habían permanecido pasivos o manifestado algún grado de oposición a ella fueron tildados de 'fachos'.¹⁹ Como ya señalamos, el

resultado de las elecciones favoreció al sector estudiantil menos comprometido en las tomas, sugiriendo que la adhesión que había suscitado entre los estudiantes en los momentos iniciales sufrió una importante declinación.

En el caso de los docentes, las consecuencias de la toma parecen haber operado en un registro algo diferente. Durante la ocupación se puso en evidencia que en la comunidad educativa del Colegio existían dos modelos de vinculación entre docentes y estudiantes. Uno de esos modelos concebía el vínculo a partir de una diferencia de jerarquía que era constitutiva del propio rol docente. En el otro modelo, la diferencia de roles era construida a partir de un vínculo dialógico entre docentes y estudiantes. Si bien la ocupación no destituyó plenamente ninguno de los dos modelos, lo que sí parece haber alterado es el balance previo entre ellos en el contexto de las prácticas cotidianas. El período posterior a la ocupación es experimentado por los docentes que definen su rol a partir de diferencias jerárquicas con los estudiantes como caracterizado por una cierta relativización de su posición dominante. Notablemente, los docentes que adscriben al modelo 'dialoguista' también parecen reconocer ese desplazamiento, pero en lugar de experimentarlo como una anomalía lo asumen como un contexto favorable al desarrollo de un mejor vínculo pedagógico.

Vicedirectora: [...] los chicos ocuparon espacios que después, actualmente inclusive, es muy difícil que se corran de esos espacios que avanzaron ellos, porque en ese momento fueron los dueños de la escuela. [...] eso hizo un corrimiento, como que ellos habían logrado algo y ahora ellos eran lo máximo de la escuela. Pensando esto como autoridad, qué se les va a discutir [...] ellos creen que [están] como alumnos casi al mismo plano que [los] docentes y directivos

Preceptor: Yo estuve entrando en la toma, yo nunca sentí que perdí autoridad [...]. Algunos se sintieron totalmente ofendidos porque los chicos no reconocían quién es el que tenían al frente. Pero ahí estaba el punto de esa discusión: mi concepto de autoridad tenía que ver con que mi rol lo marco como autoridad en que yo todos los días hago tal cosa, si yo me muestro ante ellos como un referente, todo mi accionar tiene que ser coherente a lo que yo estoy diciendo y haciendo. [...] hubo gente que acá al considerar que era padre, o profe, o adulto ya tenía la autoridad ganada como si fuese como arte de magia.

Si, como vemos, lo que puso en evidencia la toma fue la existencia de esos dos modelos de vinculación promoviendo la nivelación entre ellos, los efectos de esta nivelación no quedaron solamente en tensiones

jerarquía y promovía una gestión asamblearia (y en eso 'comunitaria') de la escuela, la designación 'facho' refería a concepciones que privilegiaban formas jerárquicas de autoridad y mecanismos delegativos de participación (ver Hernández, 2015 para una discusión más detallada).

¹⁹ No es posible extendernos sobre el sentido de estas significantes aquí. Puesto brevemente: mientras la designación 'hippie' aludía a la concepción de la participación que desarticulaba las relaciones de

discursivas. Una de las consecuencias de esta nivelación entre estas dos modalidades de comprender la relación entre docentes y estudiantes es que implicó dificultades en dirimir los modelos de conducción institucional (Ball, 1994). Esto se expresó, inicialmente, en que luego de concluido el proceso de la toma, el Director del establecimiento, quien se había manifestado a favor de ella, dejó su cargo ya que no logró establecer un consenso al interior de la comunidad educativa respecto a su actuación durante el conflicto (enfrentó la oposición de algunos progenitores de los estudiantes y de algunos docentes que rechazaron la toma). La conducción institucional fue luego ejercida por la Vicedirectora, quien se había opuesto a la toma e intentó restituir el sistema vincular previo a la ocupación de escuelas. Sin embargo, esta iniciativa también generó resistencias entre estudiantes y docentes que no le permitieron sostenerse en la conducción de la institución. Desde ahí en adelante, la tensión entre modelos distintos de configurar los vínculos al interior de la comunidad educativa ha dificultado la posibilidad de establecer una conducción institucional estable. Aunque existieron intentos fallidos de nombrar nuevos directores, varios años después de concluida la ocupación (al menos hasta mediados de 2015) el Colegio no había logrado cubrir de manera estable los puestos de conducción institucional.

Conclusiones: Sentidos en Disputa

En este trabajo nos propusimos dar cuenta, mediante un estudio de caso, de la manera en que se manifestaban diversas concepciones de la participación democrática durante la ocupación de una escuela, y la forma en que esto estructuraba el conflicto en una comunidad escolar. Como hemos señalado, el caso que presentamos no puede ser extrapolado como representativo del conjunto de las escuelas que atravesaron por este tipo de proceso. De hecho, nuestra propia indagación exploratoria en escuelas que atendían a población de sectores en condiciones de vulnerabilidad social y cuyas demandas se orientaron a mejoras de infraestructura mostró diferencias significativas con el caso presentado. Sin embargo, el proceso que exploramos permite al menos proponer algunas hipótesis sobre el contenido y algunos de los efectos que tuvieron las diversas concepciones de la participación democrática que entraron en tensión en escuelas que atendían a sectores medios y donde la protesta se debió, fundamentalmente, a desacuerdos con la reforma educativa.

En estos contextos escolares, un elemento diacrítico de la diversidad de posiciones respecto de la participación escolar se constituyó a partir de la igualación de las jerarquías sociales que se produjo durante la ocupación o toma de escuelas. En general, quienes adherían a las ocupaciones veían en la nivelación de las jerarquías sociales y el debate en términos igualitarios que promovía esa forma de acción directa la concreción más clara

del derecho a la participación. Además, para quienes participaban de esta perspectiva, las tomas tenían un carácter formativo para los estudiantes (se comprometían y aprendían a ejercer sus derechos) y habilitaba una (re) construcción positiva de los vínculos entre estudiantes y docentes. En contraposición, quienes rechazaban la ocupación percibían que esa forma de acción directa implicaba una privación autoritaria de derechos (a dar y recibir clases), daba lugar a un clima agresivo entre los miembros de la comunidad educativa que dificultaba el diálogo, y, en eso mismo, promovía una formación ciudadana inadecuada y alteraba el tipo de vinculación entre docentes y estudiantes que posibilita el proceso de aprendizaje.

Lo que hemos intentado mostrar es que estas concepciones diferentes de la participación democrática no reconocían una frontera estrictamente generacional, sino que daban lugar a una compleja configuración de posiciones que atravesaba a los distintos grupos etarios de la comunidad escolar. En el caso de directivos y docentes, pudimos observar que mientras algunos de ellos compartían la concepción de la participación y la democracia que privilegiaba la nivelación de jerarquías y la participación directa, otros asumían la posición opuesta. Entre estos existía una cierta identificación con modelos de vinculación tradicionales que definen el rol docente a través de una relación jerárquica entre generaciones. Pero, a su vez, este cuestionamiento incorporaba un matiz, ya que también respondía a una concepción de la democracia que acentúa las formas orgánicas más que las directas de participación.

En el caso de los estudiantes, observamos algunos clivajes similares. Ciertos sectores del estudiantado manifestaban interés por intervenir en la vida institucional de sus escuelas y apoyaban abiertamente las medidas de acción directa. Sin embargo, otros no manifestaban interés en la participación o percibían la ocupación como una situación dilemática en la que el ejercicio del derecho a la protesta de quienes ocupaban la escuela entraba en tensión con el de aquellos que pretendían ejercer su derecho a asistir y dar clases. Así, más que responder solamente a la brecha generacional, la composición sectorial durante las ocupaciones respondió a cómo se situaban los actores de distintas generaciones respecto de las concepciones de la participación en pugna. De esta manera, lo que se puso en tensión en la protesta estudiantil no fue solo una forma de concebir el rol (pasivo) de los estudiantes en los procesos de toma de decisión. Sino que también entraron en tensión concepciones diversas, que atravesaron las barreras generacionales, sobre cómo debe operar el proceso de toma de decisión en un orden democrático.

Ahora bien, aunque por tratarse de un 'caso' no podemos asumir que lo que encontramos en él puede extrapolarse, sin más, como parte de una tendencia general, sí puede concebirse como *indicio* de que algunos cambios están

ocurriendo en la escuela media. En este sentido, el hecho de que las posiciones en conflicto no se estructuren exclusivamente según una brecha generacional parece tener importantes consecuencias. Por un lado, parece inducir formas de relación social entre aquellos docentes y estudiantes que comulgan con el modelo de participación expresado en la toma que favorece la naturalización de esos modelos de participación y en eso los impulsa. A su vez, esto genera reacciones en grupos de docentes y estudiantes que proponían modelos de vinculación jerarquizados y que respetan formatos orgánicos de participación institucional. Este sistema de posiciones en tensión conduce a una recurrente controversia (que a veces emerge en protestas) sobre cómo deben configurarse los vínculos al interior de la comunidad escolar. Aunque este proceso no resulta siempre en modificaciones de los marcos legales, ni de la política educativa, la existencia del debate en sí crea formas de sociabilidad cotidiana que, sin estar exentas de conflicto (o, tal vez, por los mismos conflictos que suscitan) facilitan la participación del conjunto de los miembros de la comunidad educativa (incluidos los estudiantes) en los procesos de construcción de las pautas de relación social que estructuran a esa misma comunidad. Si bien este proceso no conduce mecánicamente a vínculos totalmente horizontales, ni está exento de avances y retrocesos, si parece estar impulsando significativos cambios en las maneras cotidianas de vinculación en la escuela media.

Aunque es algo temprano para aventurar conjeturas definitivas sobre el resultado de este proceso, investigaciones sobre el desarrollo de la participación juvenil incluso luego de los episodios del 2010 (Núñez, 2015) sugieren que, con matices y variaciones, ese proceso de redefinición de los vínculos cotidianos en la escuela media continúa ya iniciado el tercer lustro del siglo XXI. Si partimos de la premisa de que el ejercicio de la ciudadanía en un orden democrático consiste en la posibilidad de disputar derechos, podemos concluir que estas dinámicas constituyen en sí un componente significativo de la democratización y la formación ciudadana de los estudiantes de la escuela media. Así, el caso estudiado sugiere que en lugar de concretarse en un conjunto estático de derechos y obligaciones, la democratización y la ciudadanía se plasman en el continuo debate sobre su propio contenido.

Bibliografía

Aizicson, F. (2011). La política en el estudiantado cordobés. *Revista Topía*, (Abril), 1-5. Recuperado a partir de <https://www.topia.com.ar/articulos/politica-estudiantado-cordobes>

Álvarez, A., & del Río Pereda, P. (1999). La puesta en escena de la realidad cultural. *Revista de Antropología Social*, 8, 15-27.

Castello Arce, V., Arias, L., & Vacchieri. (2014). La toma de escuela como acontecimiento: un análisis desde la participación juvenil. En M. T. Paulín, H. (Ed.), *Jóvenes y escuela relatos sobre una relación compleja* (pp. 235-360). Córdoba: Editorial Brujas.

Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela*. Madrid: Paidós.

Beltrán, M., & Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, 35(1), 27-40.

D'Aloisio, F., & Bertarelli, P. (2012). Jóvenes estudiantes secundarios en defensa de sus derechos. El reclamo estudiantil en Córdoba (2010). *Novedades Educativas*, 257, 18-24.

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 10(27), 1109-1121.

Enrique, I. (2010a). El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1989). En *II Reunión RENIJA*. Salta.

Enrique, I. (2010b). Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 1-6.

Gorostiaga, J. (2007). La Democratización de la Gestión Escolar en la Argentina: Una Comparación de Políticas Provinciales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(2), 1-20.

Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295-313). México: Siglo XXI.

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 D. Míguez, P. Gallo, & M. Tomassini (Eds.), *Las Dinámicas de la Conflictividad Escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Kroff, L., & Nuñez, P. (2009). Eje acción, participación, opciones y estrategias políticas. En *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*. La Plata: Red de Investigadora/es en Juventudes Argentinas (REIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (EdULP).

Jelin, E. (2003). Citizenship and Alterity. Tensions and

- Dilemmas. *Latin American Perspectives*, 30(2), 309-325.
- Larrondo, M. (2012). Escuela secundaria y acción política: el caso de la provincia de Buenos Aires. En *'Il Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes*. Viedma.
- Larrondo, M. (2013a). *Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes*. Buenos Aires: CLACSO.
- Larrondo, M. (2013b). Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 39(1), 51-58.
- Larrondo, M. (2014). *Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983- 2013*. UNGS/IDES.
- Lefort, C. (1987). Los Derechos del Hombre y el Estado Benefactor. *Vuelta*, 12, 34-42.
- Litichever, L. (2012). '¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1-10.
- López Sánchez, R. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de los movimientos estudiantiles en Venezuela. *Espacio Abierto*, 14(4), 589-607.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 35(1), 41-52.
- Núñez, P. (2009). La condición juvenil en la escuela. Demandas de respeto y percepciones de injusticia la condición juvenil en la escuela. En *Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Río de Janeiro. Recuperado a partir de <http://lasa.international.pitt.edu/esp/>
- Núñez, P. (2010a). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la participación juvenil en el espacio escolar. En F. Saintout (Ed.), *Jóvenes argentinos: pensar lo político* (pp. 131-145). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Núñez, P. (2010b). Escenarios sociales y participación política juvenil. Un repaso de los estudios sobre comportamientos políticos desde la transición democrática hasta Cromagnon. *Revista SAAP*, 4(1), 1-11.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, P. (2015). Experiencias Juveniles en la Escuela Secundaria Argentina. Leyes, Políticas Públicas y Sentidos sobre la Participación Política. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 7(11), 55-79.
- Paley, J. (2002). Toward an Anthropology of Democracy. *Annual Review of Anthropology*, 31, 469-496.
- Paulin, H. (2004). Psicología social y escuela: supuestos y líneas de trabajo en los "problemas de disciplina y convivencia. En H. Paulín & M. Rodigou Nocetti (Eds.), *Cuadernos del Campo Psicosocial. Hacer/es en Psicología Social*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Vommaro, P., & Larrondo., M. (2012). Juventudes y participación política en los últimos treinta años de democracia en la Argentina: conflictos, cambios y persistencias. *Observatorio Latinoamericano*, 12, 1-17.