

IVº JORNADAS SOBRE HISTORIA Y EDUCACIÓN: “NUEVOS APORTES A LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA. DEBATES Y PERSPECTIVAS ACTUALES SOBRE EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA HISTORIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO.”. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, CABA, 2011.

Entre la movilización de instituciones y la institucionalización de movimientos, el caso de Brazo Libertario y su recorrido por el final del siglo XX.

Malnis Lauro, Soledad Agostina y Yaverovski, Alejandro Martín.

Cita:

Malnis Lauro, Soledad Agostina y Yaverovski, Alejandro Martín (Mayo, 2011). *Entre la movilización de instituciones y la institucionalización de movimientos, el caso de Brazo Libertario y su recorrido por el final del siglo XX. IVº JORNADAS SOBRE HISTORIA Y EDUCACIÓN: “NUEVOS APORTES A LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA. DEBATES Y PERSPECTIVAS ACTUALES SOBRE EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA HISTORIA Y EL SISTEMA EDUCATIVO.”. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, CABA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/solci.malnis/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pAn4/XvO>



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>.

Entre la movilización de instituciones y la institucionalización de movimientos, el caso de Brazo Libertario y su recorrido por el final del siglo XX.

Alejandro Martín Yaverovski

FFyL, UBA

Soledad Agostina Malnis Lauro

FFyL, UBA

Palabras claves: movimientos sociales y estudiantiles - educación de nivel medio - centro de estudiantes - instituido/instituyente - generaciones.

Resumen:

El presente trabajo surge como un estudio exploratorio y tiene por objetivo analizar las tensiones emergentes entre lo instituido y lo instituyente dentro del ámbito escolar, en el nivel medio de educación, al concluir la década del '90, focalizando en la dimensión político-estudiantil.

Al menos dos hechos evidencian la escasa atención prestada sobre este fenómeno en el país. Por un lado, la insuficiencia bibliográfica, junto al acotamiento del objeto de estudio¹, complejizó la tarea para la construcción de antecedentes y del marco teórico referencial.

Por otro, la casi inexistencia de registros escritos sobre los centros y organizaciones estudiantiles² diversificó el trabajo de búsqueda para la recopilación de fuentes históricas, haciéndonos indispensable recurrir a la entrevista como metodología para el compendio de registros orales complementarios.

Con esta finalidad, en un primer momento, se dará cuenta del contexto amplio de profundas transformaciones sociales, signadas, entre otras cosas, por la crisis de las instituciones tradicionales, al finalizar el siglo XX. El segundo momento, se centrará en el caso particular, para lo cual se presentará el contexto más inmediato en el que surge la “Asociación de Trabajadores Estudiantiles Brazo Libertario”. Seguidamente, se focalizará en el análisis del caso. Finalmente, se esbozarán líneas posibles de discusión, sin pretender llegar a una conclusión acabada.

¹ Casi la totalidad de los estudios relacionados con organizaciones estudiantiles de nivel medio refieren como objeto fundamentalmente a agrupaciones pertenecientes a -y participando en- los centros de estudiantes. Si bien es cierto que en el presente caso el movimiento estudiantil posee una correlación con su contexto socio-histórico, puede encontrarse en diferentes épocas una participación política activa de estudiantes independientes u organizaciones estudiantiles, actuando por fuera de y en paralelo a los centros de estudiantes.

² Resultó imposible encontrar registros escritos más allá de las voluntades individuales de exparticipantes de la organización. En sí mismo, este hecho lleva a repensar el espacio y la valoración que se le ha otorgado a la participación política de los y las estudiantes secundarios y a sus formas de organización dentro del sistema, así como su apropiación por parte de lo/as mismo/as estudiantes.

Cuando el contexto se hace texto...

Las prácticas cotidianas del sistema educativo tienen lugar en un marco económico-político y socio-cultural particular. Y, Brazo Libertario (BL) -movimiento estudiantil independiente, fundado en 1997, por un grupo de estudiantes del Colegio Normal Superior Mariano Acosta- no deja de ser hijo de su tiempo histórico, no pudiendo llegarse a una comprensión cabal del mismo sin entender el clima de época en que se gestaba.

En 1983, el presidente Raúl Alfonsín inauguró una nueva etapa en la política argentina, la “experiencia democrática que, a pesar de sus notables defectos y de los diversos temblores institucionales, continúa hoy vigente y tiene el indudable mérito de ser la más larga de la historia, de haber finalizado con la alternancia entre gobiernos militares fuertes y civiles débiles.”³.

La perdurabilidad de gobiernos constitucionales e instituciones democráticas brindó, entonces, el escenario apropiado para avanzar en la legislación y en políticas públicas que fomenten la construcción de ciudadanía y en maneras diferentes de pensar la convivencia en la sociedad y en la escuela⁴. En dicho contexto, el país ratificó e incorporó en su Constitución Nacional tratados internacionales que reconocían los derechos de niños, niñas y adolescentes, logrando un avance en la institucionalización de políticas en materia de los derechos de los y las menores, así como en los mecanismos generales de reconocimiento de los derechos humanos. Sin embargo, más allá del avance discursivo e institucional, en la cotidianeidad, la garantía concreta de los mismos se torna más compleja⁵.

En tanto agrupación *política estudiantil*, BL es producto no sólo de una determinada manera de concebir la adolescencia, sino también de un particular modo de comprender la política. En este sentido, es síntoma del agotamiento de un ciclo que se había iniciado promediando la década de los '70, etapa en la cual el capital logró perpetuar, a lo largo de tres décadas, el ataque reaccionario más exitoso de la última centuria. El arrollador avance de las políticas neoliberales y neoconservadoras durante la década de los '90, consiguió realizar una amplia transformación, deviniendo un modelo de Estado intervencionista, en un Estado escuálido, orientado por una hegemónica ideología

³ SURIANO, J.; “Nueva Historia Argentina, Dictadura y Democracia”; Tomo X; Sudamericana; Bs. As. (p. 26).

⁴ LITICHEVER, L. y NÚÑEZ, P. (2005); “Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media”; [en línea: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2255166&orden=0].

⁵ Op. Cit.

neoliberal. Este cambio de rumbo buscaba la reestructuración general de la sociedad, la política y la cultura. En esta etapa se profundizó el deterioro tanto de los sistemas públicos de educación y salud, como de las diversas formas de prestaciones sociales.

El agresivo impulso del neoliberalismo y el afianzamiento de las políticas neoconservadoras se observan a escala mundial, “signad[os] por la globalización económica, avances tecnológicos vertiginosos, un nuevo orden internacional y la pérdida de lugares de trabajo de grandes sectores de la población.”⁶. Las profundas transformaciones, orientadas por la especulación financiera y apuntaladas hacia la reestructuración del capital a partir de la desregulación de los mercados -y la consecuente apertura de las economías nacionales a una inserción internacional atrozmente desequilibrada- y las reformas de los Estados -mediante el reforzamiento de sus capacidades de control represivas-, desarticularon por completo las formas de mediación entre éstos y la sociedad civil, imponiéndose entonces relaciones socio-económico-culturales desfavorables para el mundo del trabajo. Estos cambios implicaron la expansión de las desigualdades, la precariedad y la inestabilidad laboral como rasgo estructural del mercado de trabajo⁷.

Sin embargo, durante la interminable década oscura, viejas llamas mantenían en su lumbre una tenue esperanza, mientras jóvenes chispas comenzaban a irradiar una nueva luz. En tanto algunos vaticinaban el fin de la historia -para grandes sectores de las poblaciones mundiales eran tiempos de incertidumbres, temores y amenazas-, se contribuía a la gestación de un escenario propicio para impulsar y generar múltiples modos de resistencia, de conflictos político-económicos y socio-culturales, que cruzaban a la sociedad en todas sus direcciones.

La crisis política y la oleada de luchas sociales venían intensificándose vertiginosamente desde mediados de 1997, en nuestro país, y la hegemonía burguesa, más o menos sólida durante el menemato, comenzaba a mostrar sus fisuras.

Los primeros estallidos fueron en Tartagal, General Mosconi, Salta, Cutral- Có, Plaza Huíncul, Neuquén. Entre 1996 y 1997, los piquetes de trabajadores y desocupados, con el apoyo de los vecinos, inauguraban una nueva “forma de reclamar al estado por sus derechos (...) esta forma de protesta se extendió a sectores del país, especialmente al Gran Buenos Aires, donde, durante 1997 se realizaron 23 cortes de ruta, que se sumaron

⁶ MALDONADO, M. M. (2000); “Una escuela dentro de una escuela.”; Eudeba; Bs. As.

⁷ Op. Cit.

a otros 54 en el resto del país”⁸. El disciplinamiento social por el aumento constante de la explotación laboral estaba rozando los límites tolerables.

Los años de descomposición de las relaciones sociales como resultado de las políticas neoliberales y neoconservadoras habían corroído la cohesión social. Así fue como la eclosión de 2001 en Argentina, iniciada como una crisis financiera, devino rápidamente en una crisis económica, social, política e ideológica. En otras palabras, en una crisis de hegemonía, en la que los antiguos consensos ya no tenían la capacidad para cohesionar mínimamente a la sociedad y los nuevos no poseían aún la madurez suficiente.

Las tensiones sociales acumuladas durante los ‘90 hicieron eclosión en la revuelta popular del 19 y 20 de diciembre de 2001, con la irrupción de una fuerte insubordinación ciudadana que abortó la rutina de la cotidaneidad para dar lugar a una movilización popular de características inéditas, rompiendo con la hegemonía política y cuestionando el poder del Estado. Un antecedente directo de esto puede encontrarse en el llamado “voto bronca” de las elecciones legislativas de 2001. De este modo, se manifestaba el descrédito sufrido por los partidos tradicionales a lo largo de una década de desilusión y corrupción. Las elecciones habían pasado de ser un medio para escoger nuevos representantes, a ser una opción de repudio.

Esa expresión multitudinaria abrió espacio a planteos radicales sobre la ilegitimidad del sistema hegémónico de representación política, incluyendo también los modos de producción y gestión del conocimiento, así como el rechazo a delegar poderes en el Estado. En aquel caldero multitudinario coexistían grupos que tenían sus “características particulares pero todos compartían ese movimiento que los aleja[ba] de la política instrumental orientada a la toma del poder hacia políticas de autoafirmación que se interesa[ba]n no en ganar posiciones de poder, sino en desarrollar la potencia en la lucha. Esto significó una lógica diferente de organización, de acción, de discusión. Significó ir contra el viejo patrón vertical, jerárquico de organización, construyendo autonomía, horizontalidad, comunidad, relaciones afectivas y ritmos de tiempos diferentes. Desaparecieron las certezas del viejo movimiento obrero: el mundo capitalista era cada vez más inestable”⁹. En suma, el movimiento social logró sintetizar el registro y conservar las experiencias de los años anteriores, como recurso mediante el cual las subjetividades colectivas disponen del pasado, preparando las condiciones para un salto cualitativo a partir del entrecruzamiento y la colisión de viejas y nuevas formas

⁸ ROMERO, L. A. (2010); “Entre la ilusión y el espanto 1970-1979”; Clarín; Bs. As.

⁹ ZIBECHI, R. (2003); “Genealogía de la revuelta Argentina: la sociedad en movimiento.”; Nordan Comunidad; Montevideo (p. 10).

de lucha y organización, en las cuales cobraron visibilidad nuevos sujetos políticos, como las mujeres y los jóvenes.

Sin ser una clase fundamental, los llamados “sectores medios”, finalmente, desempeñarían un papel decisivo, afectados por los sucesivos ajustes, por el desempleo, las reducciones salariales, los recortes de gastos sociales, de una manera semejante al resto de los trabajadores¹⁰.

Los '90, considerados por algunos como la década de ensueño y por otros, como la del letargo eterno, eclosionaron despejando la nebulosa que empañaba la observación del “mundo de los jóvenes”. Considerados apáticos, bucólicos o sumidos en la búsqueda de salidas individualistas para sobrevivir a la exclusión social, a la que el mercado empujaba a amplios sectores, demostraron ser, desde fines de la década de los '90 y los albores del nuevo siglo, no ya poseedores de un brío identificado con la edad, sino emprendedores de la memoria¹¹ herida. Herida, por la ofensiva neoliberal y neoconservadora, que, con la demolición del Estado -iniciada por la peor de las dictaduras- y con la última estocada propiciada por la nueva democracia -que legalizaba la derrota que la dictadura consumó al movimiento obrero y estudiantil, a través de los indultos de obediencia debida-, no logró, no obstante, impedir la potencialidad de instaurar, en diferentes espacios (asambleas barriales, centros de estudiantes, agrupaciones varias), verdaderos recintos democráticos, en los cuales las jerarquías se desvanecían.

Sin embargo, estas acciones colectivas no fueron un rayo caído de un cielo sereno. Lo sorpresivo del estruendo social debe ser relativizado. En lo espontáneo estaban presentes las experiencias sociales acumuladas, aun cuando de esto no sean conscientes los propios protagonistas.

Desde la formación del Estado Nacional y la conformación del sistema educativo, a fines del siglo XIX, la relación entre ambas instituciones ha sufrido modificaciones en función de los intereses de los distintos grupos de poder que han tenido injerencia en la definición de las políticas educativas públicas. A partir de la década del 1990, con las reformas del Estado se produjeron cambios en las relaciones entre éste, la sociedad y

¹⁰ ADAMOVSKY, E. (2009), “Historia de la clase media argentina.”; Planeta; Bs. As.

¹¹ El término refiere a quienes promueven el debate en torno al pasado y la represión dictatorial, quienes realizan un trabajo sobre y con la memoria, e intentan impulsar, apelando a diferentes estrategias, distintos sentidos acerca del pasado dictatorial. (Elizabeth Jelin; 2002)

la educación que han significado un punto de inflexión en lo que históricamente ha sido la educación pública¹².

La modificación desigual de las estructuras del sistema educativo en las diferentes provincias, la conclusión del proceso de su descentralización, el corrimiento del Estado central en materia de financiamiento y su reposicionamiento en términos evaluadores, las políticas de ajuste estructural y el sistema de distribución nacional implementado desmembraron el sistema de educación pública nacional.

Mientras el país avanzaba en términos de legalización¹³ en materia de juventud -con la incorporación de tratados internacionales en la Constitución Nacional, que reconocían los derechos de niños, niñas y adolescentes-, la tinta con que se escribían esas normas no era tan fuerte como la utilizada para el trazado de políticas educativas. Los límites, discursivos eran claros ante la expansión de las desigualdades, el aumento de la deserción, la disminución de la calidad educativa y la segmentación y fragmentación del sistema.

El incremento y, fundamentalmente, la heterogeneidad y complejización de la pobreza que atravesaba, ya desde inicios de la década, gran parte de la población del país, impactaron de manera diversa en el sistema educativo. Las desigualdades generaban un proceso relativo de segregación socio-espacial -que entre otros fenómenos se expresaba en la proliferación de barrios y escuelas privadas así como en modificaciones en las relaciones interclases o en las dificultades de los sectores populares para escapar a una existencia anclada en el barrio-, reforzando los vínculos con lo cercano, lo inmediato, disminuyendo las posibilidades de intercambio y de goce común del espacio público-entendido como posible lugar de convivencia con otros.

El sistema educativo, pensado desde sus albores como una máquina de producción de ciudadanía, cada vez más se percibe como un lugar de tránsito “hacia ninguna parte”. En esa misma sociedad que, anteriormente, concebía a la educación como medio para el ascenso social¹⁴, surgen nuevas maneras de vivir las desigualdades que llevan al cambio constante de los criterios y percepciones de los sujetos.

Este es el contexto económico-político y socio-histórico en el que se desarrolla la experiencia de Brazo Libertario, que *hace ruido* por la originalidad tanto de sus prácticas concretas como de su discurso, en el ámbito escolar.

¹² AA. VV.; “KAIROS. Revista de Temas Sociales. Proyecto: Culturas juveniles urbanas.”; Año 11. N° 19, Abril de 2007 (ISSN 1514-9331); Universidad Nacional de San Luis; [en línea: <http://www.revistakairos.org>] (p. 2).

¹³ En la Ciudad de Buenos Aires se decretaron nuevos sistemas disciplinarios que facultan a las escuelas a decidir sus reglamentos.

¹⁴ DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (Comp.) (2003); “La escuela y la crisis de las ilusiones. Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis.”; Fondo de Cultura Económica de Argentina; Bs. As.

Notas preliminares

Antes de comenzar a analizar el caso puntual, nos interesara plantear dos tensiones que consideramos, se presentan no ya debido al desarrollo de los hechos particulares, sino con motivo del objeto de estudio en sí, y que, no obstante, acaban influyendo sobre aquellos.

En primer lugar, la escuela en tanto espacio de socialización de niños, niñas y adolescentes, actúa como pasaje de la familia a la sociedad y de la niñez a la adultez, motivo por el cual es visualizada como “segundo hogar” en el imaginario social. Esta situación *transicional* la ubica, por un lado, en la esfera de lo público; sin embargo, consideramos que también la posiciona en el ámbito de lo privado.

Esto último puede explicarse, al menos en dos sentidos diferentes. Por un lado, como señala Pablo Pineau, considerando a la escuela desde una perspectiva histórica, su “matriz eclesiástica” la convierte “en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo.”¹⁵ Asimismo, desde una dimensión psicoanalítica, el análisis que Anahí A. Mastache realiza, acerca de cómo el conjunto de representaciones compartidas sobre la formación actúa como marco de referencia para los actores involucrados, muestra a ésta en tanto ejercicio de maternidad/paternidad sobre los y las estudiantes¹⁶.

De esta forma, creemos que una de las tensiones que se encuentra en la temática de la política estudiantil en constante latencia, se refiere a la generada por el hecho de tratarse de una actividad política y, como tal, perteneciente a la esfera de lo público, dentro de la escuela, considerada como espacio privado de la influencia exterior, del entorno, intocable.

La segunda tensión que consideramos implícita es aquella que surge de la convivencia en el ámbito escolar de la etapa formativa de las niñezes/adolescencias/juventudes¹⁷ con el mundo laboral de las adultezes, lo que origina distinto acceso a diferentes recursos, generando un complejo juego de poderes en pugna.

¹⁵ PINEAU, P. (2001); “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: Yo me ocupo”; en: PINEAU, P.; DUSSEL, I. Y CARUSO, M.; *La escuela como máquina de educar*; Paidós; Bs. As. (p. 31).

¹⁶ Si bien es cierto que la autora realiza el análisis en el nivel primario, consideramos que algunos rasgos del mismo se hacen extensivos al nivel medio, particularmente en nuestro caso, referido a una institución en la se comparte el establecimiento entre nivel primario, medio y superior no universitario. (Para mayor detalle sobre el tema ver: MASTACHE, A. (1993); “Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. Documento de trabajo 2.”; IICE-FFYL; Bs. As.)

¹⁷ Cabe destacar que al utilizar las diferentes categorías generacionales lo hacemos en consideración -y ampliando- la propuesta de Mario Margulis y Marcelo Urresti, según la cual “Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género.” (p. 10), de modo que no existe una sola manera de ser joven, sino, diversas. De igual forma, y por extensión, consideramos que no existe una sola forma de ser adultos y adultas. (Para mayor detalle sobre el tema, ver: MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1996); “La juventud es más que una palabra.” [en línea: <http://www.scribd.com/doc/51879417/Margulis-y-Urresti-La-Juventud-Es-Mas-Que-Una-Palabra>].)

De dónde venimos...

Los cambios en la cultura política registrados en la década de 1990 en Argentina, provocaron la emergencia de una generación de jóvenes que no se resignó a quedarse debajo del escenario en ningún aspecto de la vida social. A menudo éstos percibieron que no podrían insertarse en la sociedad ni serían representados por ningún partido o sector político. Percepción juvenil, producto del colapso del mundo ordenado y disciplinado por la política formal, que había entrado en crisis a fines de los '80.

Las organizaciones formales, como los partidos, los sindicatos y los centros estudiantiles, respondían a un patrón tradicional. Estos últimos estaban caracterizados por su estabilidad, alta visibilidad y su disposición en forma jerárquica vertical, con direcciones permanentes de carácter ejecutivo y asambleas de carácter consultivo, que acostumbraban a refrendar lo realizado o decidido por las direcciones, y encontraban como instancia central las elecciones para renovar las directivas.

Estas formas de organización fueron absolutamente incapaces de contener a quienes desertaron en masa por el desencanto. Los más activos buscaron refugio en otro tipo de agrupaciones, en espacios más flexibles y menos verticales, pequeños grupos adecuados para mantener relaciones cara a cara, con fuertes implicancias emocionales; no eran grupos estratificados y funcionaban de una forma “horizontal”. La horizontalidad en la mayoría de los casos no fue resultado de una búsqueda desde lo ideológico o lo instrumental, sino más bien fue resultado de aproximaciones a tientas sin un patrón preconcebido, inspiradas más en un rechazo al modelo de las estructuras verticales que cuenta con dirigentes permanentes, que en una certeza de hacia dónde se quería marchar¹⁸.

BL surgió a mediados del año 1997, “...cuando un grupo de estudiantes se agrupó y organizó para analizar la realidad, sus problemas y la relación con la historia, para poder enfrentarla de una forma organizada y así cambiar las injusticias que padecen estudiantes, docentes y demás trabajadores. De esta manera comenzar una lucha conjunta y no aislada la cu[a]l carece de importancia y fuerza ya que la lucha es una sola: explotados contra explotadores.”¹⁹.

Dentro de sus principales objetivos, uno de los que mayor peso poseía se refiere a la modificación de las formas de organización del Centro de Estudiantes del Secundario

¹⁸ ZIBECHI, R. (2003); “Genealogía de la revuelta Argentina: la sociedad en movimiento.”; Nordan Comunidad; Montevideo.

¹⁹ Cuadernillo informativo N° 1: estatuto (1998) (p. 1).

Mariano Acosta (CESMA), es decir, de su estatuto. En este sentido, la agrupación proponía que “La forma de organización para la real participación de los estudiantes es un sistema horizontal, autogestionado e independiente.”²⁰.

Con esta finalidad, durante el transcurso del año 1998 se realiza una asamblea con el objetivo de modificar el estatuto, medida que no se lleva a cabo debido a la derrota de la propuesta de BL. En vistas de esta situación, la agrupación se plantea si seguir perteneciendo activamente como un partido interno del centro de estudiantes. Finalmente, se decide no participar de las elecciones del mismo. A partir de ese momento, sin perder de vista su principal objetivo -lograr la horizontalidad del CESMA, a través de la modificación de su estatuto-, BL comienza a movilizarse por fuera del centro de estudiantes, entregando gacetillas, pegando carteles, realizando asambleas. En palabras de la entonces profesora de geografía Raquel Papalardo²¹: “...aprovechando la situación de que la vicedirectora era una persona con problemas, personales, de salud, etc... bueno... la escuela en el turno mañana era un lugar propicio para realizar todo tipo de actividades que eran por fuera del centro de estudiantes que tenían que ver con esta actividad política...”. De esta manera, desde nuestro punto de vista, BL se constituye entonces, a nivel escolar, en lo que Alan Badiou denomina un “movimiento”²².

Es en este sentido que consideramos a BL, por su propuesta disruptiva, como una fuerza dinamizadora del CESMA -agente instituido-, actuando como agente instituyente de nuevos modos de percibir y hacer política escolar.

Esta situación llevó, a inicios del ciclo lectivo de 1998, a la nueva Vicedirectora a

“...intentar organizar el turno. El turno, la verdad, era un desquicio. Los chicos se iban, volvían, entraban. Entonces cuando intenté empezar a poner las cosas medianamente en orden para trabajar, bueno, me encontré con un problema muy serio: levantaban actas, hacían firmar petitorios (...) es decir, toda una serie de problemas que derivó en que cuando yo entraba a la escuela me encontraba con carteles y pasacalles “Papalardo fascista y mentirosa”; carteles en las ventanas, en los vidrios, en las paredes (...) determinadas cuestiones yo no se las aceptaba. Por ejemplo (...) entrar, intempestivamente en un aula para empezar a trabajar con su discurso,

²⁰ Op. Cip. (p. 1).

²¹ En el transcurso de 1998, Raquel Papalardo asume la suplencia de la vicedirección.

²² El autor denomina *movimiento* “a una acción colectiva que obedece a dos condiciones. En primer lugar no está prevista ni regulada esta acción por la potencia o el poder dominante y sus leyes. Entonces, esta acción tiene algo imprevisible. Es decir, es una acción colectiva que rompe con la repetición. Entonces, vamos a llamar movimiento a algo que rompe la repetición colectiva, social. Es la primera condición. Y la segunda condición para un movimiento es que proponga hacer un paso más, hacia delante, con respecto a la igualdad. Es decir, si lo decimos en otras palabras, la consigna de un movimiento, lo que dice, lo que está proponiendo, va de una manera muy general en el sentido de una mayor igualdad.” (BADIOU, A. (2000); “Conferencia: Movimiento Social y Representación Política”; [en línea: <http://www.cta.org.ar/instituto/badiou01.html>] (p. 2)).

fuera del centro de estudiantes, en una clase que la profesora estaba dictando... bueno, era un caos. Entonces, obviamente que no se lo permitía...”.

Estas medidas fueron consideradas por el movimiento como una proscripción y definidas en los siguientes términos: “Como está a la vista, las autoridades del Mariano Acosta siguen coartando la participación, la libre expresión y la organización del estudiantado, basándose en argumentos que ya han pasado de moda, pretendiendo que no haya ningún tipo de movilización y conciencia en los estudiantes.”²³.

Inscrito, como se mencionó anteriormente, en un contexto signado por el cambio en las modalidades de lucha “a partir de una serie de movimientos que mostraron su fuerza en la gran explosión del 19 y 20 de diciembre de 2001...” debido a que “...desde 1989 las viejas formas de lucha habían perdido su relevancia...”, BL se correspondía con esta serie de grupos que buscaban “...un camino hacia adelante (...) para liberarse de las viejas estructuras y dogmas y para explorar nuevas formas de pensar, hablar y hacer. No hubo ideología preestablecida que estos movimientos pudieran aplicar. Al contrario: en cada caso fue una pregunta yendo más allá de las teorías preestablecidas y trazando los nuevos caminos a través de la práctica y la discusión”²⁴.

Es en este sentido que, desde nuestro punto de vista, la modalidad propuesta por BL para la actividad del CESMA se encuentra en considerable oposición con el modo de funcionamiento del sistema educativo estatal en nuestro país, caracterizado por ser una institución jerárquica y verticalmente organizada, sujeta a reglamentaciones externas y financiamiento heterogestionado -generadores de un anquilosamiento institucional desde el punto de vista de su articulación burocrática. Siendo el CESMA una organización que se acopla al espacio escolar, no le resultaría sencillo escapar a su lógica de funcionamiento. De esta forma, las propuestas innovadoras de BL no lograban encontrar eco dentro de las paredes institucionalmente anquilosadas.

Todo queda dentro de casa...

Nos interesa, entonces, analizar los métodos que los diferentes agentes involucrados en el conflicto utilizaron para llevar adelante sus respectivos fines. En este sentido, cabe mencionar que durante el transcurso de los acontecimientos, las consecuencias fueron influenciándose de modo dialéctico, de manera que no se pretenderá realizar un análisis

²³ AA. VV.; Revista “El estallido”, N° 7, noviembre de 1999 (p. 7).

²⁴ ZIBECHI, R. (2003); “Genealogía de la revuelta Argentina: la sociedad en movimiento.”; Nordan Comunidad; Montevideo (p. 9).

cronológicamente lineal de los hechos. Asimismo, resulta pertinente aclarar que de ninguna manera se intenta adjudicar intenciones concientes a los actores, sino que se aspira a arribar a una interpretación posible, a través del análisis de las fuentes con las que contamos²⁵.

Es así como planteamos como primera hipótesis que BL utiliza como táctica para la reunión de fuerzas la *expansión* del movimiento, tanto en el plano discursivo como en el práctico.

Por un lado, en la primera dimensión, desarrolla un conjunto de estrategias, a través de los boletines informativos y las gacetillas que repartía, mediante la gestación de la idea del estudiante como “trabajador”. Ya en su propuesta estatutaria de 1998 recurre con cierta tibieza a la categoría de “trabajador en formación” en los siguientes términos: “Terminado su ciclo de instrucción pasa a ser un trabajador de este sistema, entonces podemos decir claramente que nosotros somos trabajadores en formación. Como trabajadores en formación ya explotados, sentimos la necesidad, y tenemos el derecho de organizarnos en un gremio...”²⁶. Sin embargo, este concepto va siendo elaborado, y en “El estallido” Nº 4²⁷, el movimiento pasa a autodenominarse “Asociación civil para el desarrollo de los trabajadores estudiantiles”, resolviéndose en el siguiente número, la denominación de “Asociación de Trabajadores Estudiantiles Brazo Libertario” y adjuntándose una constancia de inscripción al “único sindicato de trabajadores estudiantiles”²⁸.

Consideramos que la categoría de “trabajadores estudiantiles” (TE) -pese al error teórico-conceptual que conlleva²⁹- es utilizada por BL con el objetivo de aunar fuerzas bajo una misma identidad, al menos, con dos finalidades. En primer lugar, hay una apelación a un discurso cohesionador y homogeneizante que, sin distinción de edad, clase, género, nacionalidad, cultura, etc., intenta lograr lo que podría dar en llamarse una “conciencia de rol”³⁰. Esta intención de reconocimiento propio bajo una misma *identidad* también implica un reconocimiento identitario -o, al menos, su búsqueda- por parte de un otro.

²⁵ Gacetillas del movimiento, y entrevistas a de los actores involucrados.

²⁶ Op. Cit. (p. 2)

²⁷ AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 4, noviembre de 1998 (p. 2).

²⁸ AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 5 (p. 4).

²⁹ Según Saturnino Sepúlveda Niño la desvinculación del estudiantado con la economía, la producción y las fuerzas productivas hacen que el mismo no pueda ser considerado parte de la clase trabajadora (SEPÚLVEDA NIÑO, S. (1983); “Maestros estudiantes y lucha de clases”; Unidad; Bogotá; p. 63). Sin embargo, nosotros consideramos que existe una vinculación indirecta y relativa con la primera.

³⁰ Por “conciencia” entendemos un conocimiento que se tiene de sí mismo, del otro y del entorno, y por “rol”, la función que alguien o algo cumple. Con esta categoría queremos identificar una identidad particular del estudiantado que excede la pura función educativa, propia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, e incluye al estudiante como participante político activo dentro de la institución.

Sin embargo, cabe destacar que este intento de expansión del movimiento se realiza en dos espacios. Por un lado, dentro del mismo colegio. No obstante, BL aspira a traspasar sus paredes, impulsando la reunión de fuerzas a través de la convocatoria a la conformación del “Gremio de Trabajadores Estudiantiles” en un sentido amplio. No sólo se invoca a los y las estudiantes del Mariano Acosta, sino que se trascienden los límites incluso jurisdiccionales. El Nº 6 de “El Estallido” interpela a los y las estudiantes de todo el país en estos términos:

“Pero ¿sab[é]s lo que son nuestras escuelas porteñas?... Son una mierda al lado de los 5 millones de compañeros estudiantes del resto del país. Compañeros de toda la Argentina, Buenos Aires es propiedad de la clase trabajadora entera... agárrrense. La asociación de trabajadores estudiantes ‘Bra[z]o Libertario’ es un sindicato en formación para defender nuestros derechos y proteger nuestros intereses en cualquier punto del país. Comuniquémonos a elestallido@hotmail.com para poner en marcha un congreso nacional de trabajadores estudiantes.”³¹.

En segundo término, trabajar con la categoría de TE y el mecanismo de agremiación implica un acercamiento al mundo adulto y al ámbito laboral. Como se mencionó anteriormente en el ámbito escolar convive la etapa formativa de las niñez/adolescencias/juventudes con el mundo laboral de las adultezes. Consideramos que para hacer frente a las medidas tomadas por la dirección, BL intenta su expansión al mundo adulto, utilizando elementos que le permitan posicionarlo en un estatus similar al de su adversario (la dirección institucional) -como es el caso de la agremiación de trabajadores estudiantiles.

Cuando la casa no está en orden...

No obstante, estas estrategias expansivas, utilizadas por BL en la dimensión discursiva, siguen manteniéndose dentro del sistema educativo. No ocurre lo mismo con el conjunto desarrollado en el plano práctico -y, tal vez, este hecho sea el más innovador de su táctica. En este sentido, consideramos que, ante la diferencia de recursos de los agentes involucrados, que acabaron concediendo mayor poder a la fuerza disciplinadora de la institución educativa, BL debió recurrir a una estrategia de expansión distinta, involucrando a actores e instituciones externos. Así narra BL el acontecimiento de los hechos:

“Desde mediados del año pasado las autoridades de este colegio (Buttera, Basso, Hartzstein y cia.) se han dedicado a tratar de anular la existencia de Brazo. Con acciones que van desde

³¹ AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 6, octubre de 1999 (p. 10).

arrancarnos carteles (que coleccionan en sus despachos), hasta declaramos ilegales y prohibir cualquier actividad que fuéramos a realizar. Este año continuaron de la misma manera, siendo cada vez más violentos y autoritarios. Es por esto que comenzamos el año denunciándolos ante la Defensoría del Pueblo (organismo gubernamental encargado de defender los derechos de cualquier habitante) presentando una carta donde puntualizamos los hechos ocurridos desde mediados del año pasado hasta lo que va de éste. (...) Los últimos acontecimientos fueron que Basso no tuvo mejor idea que hacer honor y confirmar su autoritarismo citando a nuestros padres para que a través de ellos nos retractemos y retiremos la denuncia, y en caso de que [e]sto no suceda nos aplicaría una jugosa y suculenta sanción (suspen[s]iones y apercibimientos por cuenta de la casa). En el caso de que nos retractemos seguiríamos en el colegio tan bien como ahora: PROSCRIPTOS.”³².

Con la denuncia en la Defensoría del Pueblo, BL logra trascender el encorsetado sistema escolar, visibilizando sus limitaciones, borrando sus límites y poniéndolo bajo la lupa externa.

Nuestra segunda hipótesis propone que los directivos, para resistir al movimiento instituyente que BL estaba llevando adelante, utilizaron un conjunto de estrategias ya instituidas dentro del sistema educativo. En este sentido, entendemos que el hecho fundamental que las reúne es la separación del establecimiento de la estudiante Florencia Gamboa.

La sucesión de los hechos, en palabras de Papalardo, es la siguiente:

“La decisión que se tomó a partir de todas las cuestiones que ocurrieron en el año '99, denuncias y notas en el diario, etc., etc., nos reunimos en fines del '99 todos los profesores del 4º año, el rector era el profesor Basso, vinieron las supervisoras, y el consejo, era un consejo de curso. En realidad, no había ley de convivencia³³, era un consejo de profesores del curso, sin intervención de alumnos, decidió que la alumna debía ser separada (...) porque el problema de ella, o las situaciones generadas, en realidad no eran para apercibimiento, eran problemas de que el grupo de Florencia, y Florencia incluida, no escuchaban. O sea, vos no podías dialogar con ellos. (...) A fines del año '99, el consejo, o sea, los docentes deciden separarla de la establecimiento, con presencia de los supervisores, el rector eleva, se le comunica al padre (...) obviamente inició un recurso... bueno, llegamos a febrero [de 2000] y la situación continúa y el tema es que el Ministerio a nosotros nos dice que no la inscribamos (...) entonces, no se la inscribe, no obstante eso, Florencia venía a la escuela. (...) Y acá se había generado una situación muy complicada en el estudiantado porque el centro de estudiantes no participaba de esta situación

³² Op. Cit. (p. 6).

³³ En el 2001 fue aprobado, en la Ciudad de Buenos Aires, el funcionamiento del Sistema Escolar de Convivencia -Ley N° 223, de 1999, reglamentada por el Decreto N° 1400/001, de 2001 (que deroga la antigua legislación nacional de 1943, el Decreto N° 150.073). La nueva reglamentación establece que cada escuela debe decidir sus propias Normas de Convivencia a través de un Consejo de Convivencia: un espacio de intercambio, discusión y participación integrado por autoridades, docentes, estudiantes, preceptores, padres y representantes de las asociaciones de estudiantes. Esta nueva normativa se propone, propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según las competencias y responsabilidades de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica.

(...) pero había otros que no militaban en el centro que, bueno, se habían vuelto absolutamente en contra de esta situación y, bueno, en los recreos era una situación bastante agresiva, obviamente no llegaban a las manos, pero, bueno, se decían cosas. (...) Por supuesto que esta situación fue a la justicia (...) Va al Fuero Federal la decisión llega en julio, antes de las vacaciones de invierno, diciendo que Florencia debía irse del Mariano Acosta, porque la justicia no hacía lugar al amparo porque la alumna podía cursar en otra escuela y los motivos que había eran suficientes para que la alumna; eran temas de convivencia escolar y como había un problema institucional...”³⁴.

De esta manera, se ponen de manifiesto, al menos, tres estrategias que, consideramos, utilizó la dirección del colegio para disolver las fuerzas disruptivas que significaba BL. En primer lugar, la represión. La separación del establecimiento de la estudiante Florencia Gamboa, basándose en el régimen de castigos institucionalmente establecido, resulta un ser una medida correctiva, ejemplar y disciplinadora.

Por otro lado, se recurrió a la desviación de energías. El foco de atención (y tensión) se desplazó desde la movilización de BL en pos de sus objetivos, hacia la reincorporación de la estudiante al establecimiento. De igual manera, se dispersaron las energías de los y las estudiantes mediante la tercera estrategia: la estigmatización³⁵.

El aislamiento y la segregación de la estudiante dentro de su grupo de pares conllevó también la fractura del estudiantado en posiciones antagónicas (a favor/en contra).

Recuerda Florencia Gamboa:

“La parte mas jodida a nivel de violencia fue cuando decidí seguir yendo al colegio y me habían expulsado. Pusieron seguridad en la escuela revisaban si íbamos con volantes. ¡Seguridad Privada en la escuela pública! ¿Cómo la gente no reaccionó por una cosa así? ¿Padres que vivieron la dictadura? (...) Cosas limadas se decían muchísima sobre mí: que había tenido relaciones sexuales en los baños con chicos de 7º grado, que me agarraba a trompadas o que estaba con Quebracho que era como el cuco que tiraba piedras en esa época. Los chicos se alejaban por el miedo aunque de seguro nosotros políticamente también nos equivocamos...”

En este sentido, consideramos que la *desmovilización* fue la táctica utilizada por las autoridades del establecimiento frente a lo que -sorprendentemente- actualmente dos personas antagónicamente involucradas en el conflicto reconsideran de la misma manera: un “bardo” (Gamboa) o un “desquicio” (Papalardo).

³⁴ Florencia Gamboa fue escolarizada en el Colegio Avellaneda, pero tenía desaprobado el primer trimestre, aunque, de todas maneras, no se presentó a las mesas. En 2001 se crean los Juzgados Contenciosos y Administrativos de la Ciudad ed Bs. As., a donde pasa la causa. El juez sentencia que la escuela debía inscribirla en el curso acorde a sus estudios -eso era 4º año-, pero se determinó que había que anotarla en 5º. Lo aprobó, pero 4º no lo tenía aprobado. Terminó de dar las materias en el normal N° 6, pero se recibió en el Mariano Acosta.

³⁵ Para este concepto, tomamos la categoría utilizada por Erving Goffman. (Ver: GOFFMAN, E. (2001); “Estigma. La identidad deteriorada.”; Amorrortu Editores; Bs. As.).

El ¿triunfo? de BL...

Rememora Papalardo: “Cuando Florencia egresó, el grupo que militaba con ella se disolvió. Y no quedó más que esta organización estatutaria, que a nosotros nos generaba un problema bastante serio porque cada decisión que tomaba el centro era asamblea...”. Y en estos términos recuerda Gamboa: “En 5º año, en términos políticos, ya estaba terminado y, en lo personal era una mierda... yo pensaba que no quería ir más a la escuela. (...) Tres años después de la asamblea se modifica el estatuto por una agrupación que se llamaba ABRAXA, pero era lo nuestro. Nosotros teníamos cabeza, lo habíamos pensado y leído mucho. Esto fue todo muy previo a lo que fue el 2001...”. Se deduce de ambas voces que los tiempos y funcionamientos distintos que implicaba la propuesta estatutaria de BL -que luego ABRAXA lograría institucionalizar- generaban una *incomodidad* para la institución en términos de su propio mecanismo instituido.

Consideramos, entonces, que la falta de trascendencia de BL en tanto movimiento estudiantil no se debió tanto a la resistencia de los y las estudiantes a la participación política, sino a la diferencia de recursos y poder de los agentes involucrados. No obstante esto, su fuerza instituyente permaneció en Abraxá y logró la institucionalización de la nueva modalidad estatutaria como garantía de legitimidad. Asimismo, BL intentó establecer nuevos lazos no sólo entre los y las estudiantes y entre las escuelas, sino también entre la escuela y la sociedad -sin embargo, excede al presente trabajo arribar a una conclusión respecto de esto último, abriendo la posibilidad a futuras indagaciones.

Ensayando preguntas

Pensamos que el desafío que nos plantea la educación hoy es el reconocimiento de sus límites intrínsecos. El anquilosamiento institucional que padece el sistema educativo en la actualidad le impide aprehender las energías que circulan en la sociedad, en general, y en el estudiantado, en particular. Resulta evidente que las nuevas fuerzas instituyentes tienen que hacer frente a un gigantesco aparato instituido que no se encuentra dispuesto a trabajar de manera creativa con las contingencias del día a día.

Sin pretender hacer representativo el caso particular, el análisis hasta aquí realizado nos abre mayor número de interrogantes que de certezas. ¿Qué espacio se les otorga a las adolescencias y al estudiantado, en la escuela y en la política? ¿Qué tipo de adultos y

adultas estamos formando? ¿Qué actitudes estamos generando? ¿Para qué? ¿Para quién/es? ¿Qué instituciones educativas tenemos y quiénes están a su cargo? ¿Qué sabemos de los y las estudiantes que tenemos enfrente? ¿Y qué nos interesa saber? ¿Cómo pueden, los y las estudiantes, proseguir sus estudios asistiendo a una escuela que intenta por todos los medios desarticularlos en tanto las personas integrales que tienen derecho a ser? ¿Cómo generar lazos sociales en instituciones que educan en y para modelos individuales? ¿Cómo pensar en una escuela distinta, en pos de la creación de espacios realmente democráticos que permitan la participación de “sujetos pedagógicos integrales” capaces de convertir cada oportunidad, cada instancia, cada acción, en experiencias y espacios pedagógicos de crecimiento y aprendizaje colectivo, y no en un ámbito institucional transformado en una “guerra de trincheras” entre generaciones, roles y mecanismos de funcionamiento? ¿Cómo pensar en una escuela distinta para lograr ser una sociedad distinta?

Bibliografía

- A.A.V.V. (2002); “Cuadernos del sur, Sociedad - Economía - Política 33”; Tierra del Fuego; FUEGO; Bs. As.
- AA. VV.; “KAIROS. Revista de Temas Sociales. Proyecto: Culturas juveniles urbanas.”; Año 11. N° 19, Abril de 2007 (ISSN 1514-9331); Universidad Nacional de San Luis; [en línea: <http://www.revistikairos.org>].
- AA.VV.; “El regreso de los jóvenes a la política. Volver a al/los 17”; en: *Contra editorial*, Año III N° 25 Agosto 2010.
- ADAMOVSKY, E. (2009), “Historia de la clase media argentina.”; Planeta; Bs. As.
- ASTOLFI, J. C. (1974); “Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta”; Asociación de Ex Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta; Bs. As.
- BADIOU, A. (2000); “Conferencia: Movimiento Social y Representación Política”; [en línea: <http://www.cta.org.ar/instituto/badiou01.html>].
- BERARDI BIFO, F. (2007); “Generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo”; Tinta limón ediciones; UNIA arteypensamiento; Bs. As.
- BERGUIER, R., HECKER, E. y SCHIFRIN, A. (1986); “Estudiantes Secundarios: Sociedad y Política.”; CEAL; Bs. As.
- BIAGINI, H. E. (2000); “Entre identidad y Globalización.”; Leviatan; Bs. As.
- BIAGINI, H. E. (2000); “La reforma universitaria: antecedentes y consecuentes.”; Leviatan; Bs. As.
- BIAGINI, H. E. (2000); “Lucha de ideas en Nuestra América.”; Leviatan; Bs. As.
- BIAGINI, H. E. (2000); “Utopías juveniles. De la bohemia al Che.”; Leviatan; Bs. As.
- BONVILLANI, A.; PALERMO, A. I.; VÁZQUEZ, M. y VOMMARE, P. A.; “Aproximaciones a las relaciones entre las y los jóvenes y la política en la Argentina entre 1968 y la actualidad vistas a través de un posible estado del arte”; [en línea <http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n4/dossie/pdf/ART2PabloAliciaMelinaAndrea.pdf>].
- CAVAROZZI, M. (2006); “Autoritarismo y Democracia (1995 – 2006)”; Ariel; Bs. As.
- CHAVES, M. (2005); “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”; [en línea: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2255120&orden=0].

- DE SOUSA SANTOS, B. (2001); “Los nuevos movimientos sociales”; [en línea: <http://osal.clacso.org/espanol/html/revista.html>].
- DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (Comp.) (2003); “La escuela y la crisis de las ilusiones. Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis.”; Fondo de Cultura Económica de Argentina; Bs. As.
- FERNÁNDEZ, L. M. (1994); “Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas.”; Paidós; Bs. As.
- GOFFMAN, E. (2001); “Estigma. La identidad deteriorada.”; Amorrortu Editores; Bs. As.
- JIMOVIC, A.; MIGLIAVACCA, A.; PASMANIK, Y.; SAFORCADA, M. F. (2004); “Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes”; [en línea: <http://www.cea-arg.org.ar/docu/docs/refneoconlabyestdoc.pdf>].
- LAPADULA, M. F.; “Convivencia en la escuela media argentina: El caso marplatense.”; ponencia presentada en las 5º Jornadas de Jóvenes Investigadores; Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani; [en línea]; http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE2/Educacion%20y%20violencia/LAPADULA.pdf].
- LEWKOWICZ, I. (2004); “Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez”; Paidós; Bs. As.
- LITICHEVER, L. y NÚÑEZ, P. (2005); “Acerca de lo justo, lo legal y lo legitimo. Cultura política en la escuela media”; [en línea: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2255166&orden=0].
- LOURAU, R. (2009); “El Estado Inconsciente”; Terramar; Bs. As.
- MAFUD, J. (1975); “Las rebeliones juveniles en la sociedad moderna”; Rueda; Bs. As.
- MALDONADO, M. M. (2000); “Una escuela dentro de una escuela.”; Eudeba; Bs. As.
- MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1996); “La juventud es más que una palabra.” [en línea: <http://www.scribd.com/doc/51879417/Margulis-y-Urresti-La-Juventud-Es-Mas-Que-Una-Palabra>].
- MASTACHE, A. (1993); “Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. Documento de trabajo 2.”; IICE-FFyL; Bs. As.
- MÉSZÁROS, I. (2008); “La educación más allá del capital”; Siglo XXI; Bs. As.

- NUÑEZ, P.; “Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la ‘participación juvenil’ en el espacio escolar” [en línea: <http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/?q=node/40>].
- OTERO, A. (2003); “Representaciones y participación juvenil: el caso de los jóvenes del Movimiento de Trabajadores Desocupados de Lanús.”; Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe; CLACSO; [en línea: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/otero.pdf>].
- PICOTTO, D. y VOMMARE, P.; “Jóvenes y Política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la Universidad de Buenos Aires” [en línea: <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/31-35/32/38.9PV.%20Jovenes%20y%20politica.pdf>].
- PINEAU, P. (2001); “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: Yo me ocupo””; en: PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M.; La escuela como máquina de educar; Paidós; Bs. As.
- PUIGGROS, A. (1997); “La otra Reforma, Desde la educación menemista al fin de siglo”; Editorial Galerna, Bs. As.
- REGUILLO, ROSSANA; “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión.”; [en línea <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>].
- REGUILLO CRUZ, R. (2000); “Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.”; Norma; Bs. As.; [en línea: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03_Docu7_Emergenciadeculturasjuveniles_Cruz.pdf].
- ROMERO, L. A. (2010); “Alfonsín y la vuelta de la democracia 1980-1989”; Clarín; Bs. As.
- ROMERO, L. A. (2010); “Entre la ilusión y el espanto 1970-1979”; Clarín; Bs. As.
- ROMERO, L. A., (2010) “Kirschner: expectativas y frustraciones 2000-2009”; Clarín; Bs. As.
- ROMERO, L. A., (2010) “Menem y la reforma neoliberal 1990-1999”, Clarín, Bs. As.
- SEDA, J. A.; CORONEL, S. L.; PALMEYRO, Y. y BAGNASCO, D. P.; “Cambios en el movimiento estudiantil secundario. Análisis comparativo en el Centro de Estudiantes del Colegio Normal Mariano Acosta de la Ciudad de Buenos Aires (1985/2005)”; ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales Espacio, Memoria e Identidad; Facultad de Humanidades y Artes, Facultad de Ciencia Política y Relaciones

Internacionales, Universidad Nacional de Rosario; [en línea: www.niunomenos.org.ar/movimiento_estudiantil_secundario_ponencia06.doc].

- SEPÚLVEDA NIÑO, S. (1983); “Maestros estudiantes y lucha de clases”; Unidad; Bogotá.
- SURIANO, J.; “Nueva Historia Argentina, Dictadura y Democracia”; Tomo X; Sudamericana; Bs. As.
- SVAMPA, M. (2008); “Cambio de época, Movimientos sociales y poder político”; Siglo XXI-Calcso; Bs. As.
- VÁZQUEZ, M. y VOMMERO, P. A. (2008); “Sentidos y prácticas de la política entre la juventud organizada de los barrios populares en la Argentina reciente”; [en línea]; <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/403/40311743004.pdf>].
- VOMMERO, P. y VÁZQUEZ, M. (2006); “La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)”; [en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77360203>].
- ZIBECHI, R. (1999); “La mirada horizontal. Movimientos sociales y emancipación.”; Nordan Comunidad; Montevideo.
- ZIBECHI, R. (2003); “Genealogía de la revuelta Argentina: la sociedad en movimiento.”; Nordan Comunidad; Montevideo.

Fuentes

- Entrevistas a: Florencia Gamboa y Raquel Papalardo.
- Cuadernillo informativo Nº 1: estatuto (1998).
- AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 1.
- AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 2, septiembre de 1998.
- AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 3, octubre de 1998.
- AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 4, noviembre de 1998.
- AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 5.
- AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 6, octubre de 1999.
- AA. VV.; Revista “El estallido”, Nº 7, noviembre de 1999.
- AA. VV.; “El Miguelito”; Nº 1 (ISSN 1514-3651).
- AA. VV.; “Calicanto”, Nº 3.
- AA. VV.; “Calicanto”, Nº 4.

- AA. VV.; “Calicanto”, Nº 5.
- AA. VV.; “Pupo”, septiembre de 2001.