

El sentido de “lo político”. Escuelas, relaciones intergeneracionales y militancias en la Ciudad de Buenos Aires¹

Diego M. Higuera Rubio²

Resumen

Aquí se aborda el debate sobre el “regreso de la juventud” a la política con base en la información recolectada en dos trabajos de campo etnográficos realizados durante los años 2004 y 2011, en tres secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Por medio de entrevistas a estudiantes, docentes y directivos, se examina de qué manera los estudiantes realizan acciones políticas dentro de la escuela, cómo las definen, qué los impulsa, qué implicancias tienen, cuál ha sido el papel de los adultos en la politización de las nuevas generaciones y cómo se interrelacionan con ellas. El escrito pretende sortear los extremos absolutos de los discursos sociales (juventud apática o militante) para entender los procesos y coyunturas dentro de sus propias dinámicas, las cuales obedecen a la interrelación de *actores plurales* en contextos específicos.

Palabras clave: toma de escuelas, jóvenes y política, etnografía escolar, escuela secundaria, Ciudad de Buenos Aires.

Abstract

The author takes on the debate of “the return of the young” to politics using information collected in two ethnographic field research projects carried out between 2004 and 2011 in three public secondary schools in the City of Buenos Aires. Through interviews with students, teachers, and administrators, he examines how students take part in political actions within the school, how they define them, what motivates them, what their implications are, what role adults have played in new generations becoming politically

¹ Este artículo se benefició de la lectura y comentarios de Santiago Sburlatti, Farid Abud, Gabriel Tolosa y Natalia Quiroga. Por supuesto, el autor asume toda responsabilidad sobre el texto.

² Antropólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO–Buenos Aires. Doctorando en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Becario del CONICET. Correo electrónico: maurciorubio@gmail.com.

active, and how adults and these new generations interact. The author aims to negotiate the absolute extremes in social discourse (apathetic or activist youth) in order to understand the processes and junctures within their own dynamics, which depend upon the interrelationships between plural actors in specific contexts.

Keywords: occupation of schools, youth and politics, school ethnography, secondary school, City of Buenos Aires.

Durante los últimos cinco años, los medios argentinos han hecho referencia al debate sobre el “regreso” de la juventud a la política, se han escrito artículos con diversas hipótesis, se ha preguntado a expertos e investigadores y, en ese contexto, los distintos sectores políticos han discutido quién ostenta, o no, un liderazgo legítimo o encarna los valores e ideas de la “juventud argentina”³.

Las teorías sociales –desde los clásicos Durkheim ([1922] 1965) y Mannheim ([1928] 1993) a Bourdieu ([1979] 2002), para mencionar algunos ejemplos– indican que las nuevas generaciones son objeto de diversas estrategias políticas o dispositivos adultos que intentan *formarlas* según valores, principios y normas siempre en cuestión, especialmente, en sociedades complejas, desiguales, con diversidad de grupos y múltiples campos de acción. Es decir, las nuevas generaciones son disputadas por los adultos. Además, estas no son pasivas y actúan en dicha disputa enmarcada en la dialéctica de cambio y continuidad de la inacabada configuración del *orden social*.

Las nuevas generaciones son, entonces, un tipo de actor político en tanto *objeto* y agente de intervención sobre los asuntos colectivos y del poder. Una parte de esas generaciones ha sido llamada “juventud”, denominación que ha sido cuestionada por autores internacionales y trabajos locales –publicados de manera creciente desde los años noventa–, dado que supone la existencia de un universo homogéneo y ahistórico determinado por un cohorte etario (cfr. Bonvillani y otros, 2010). Frente a ello, los investigadores prefieren hablar de “juventudes” cada vez más plurales debido, entre

³ A manera de ejemplo, véase: “La juventud recupera la política” (*La Nación*, 15/01/2008), “Sobre juventud y política” (*Página 12*, 21/11/2010), “Renacer de las juventudes militantes” (*La Nación*, 15/05/2011), “Reconoce los cambios de la época” (*Página 12*, 16/11/2012), *Le Monde Diplomatique*, N° 155, mayo de 2012, “El lugar de la Cámpora” (*Página 12*, 30/12/2012), “Pensar la juventud es también pensar la política” (*Perfil*, 30/04/2013).

otras cosas, a las diferencias de clase, cultura y género en el contexto de fragmentación creciente de las sociedades contemporáneas, bajo la hegemonía del capitalismo global.

En Argentina, durante los años noventa, la mirada sobre la juventud estuvo dominada por un cierto pesimismo que se tradujo en discursos “hegemónicos que describen las prácticas juveniles como atomizadas y apáticas en términos políticos” (Kropff y Núñez, 2009: 45). Esta mirada surgió, como advirtieron Balardini y Margulis (1998), de análisis teñidos por un deber-ser nostálgico de “la juventud maravillosa” de los años setenta, que despojaban a la juventud actual de su especificidad y contexto, imposibilitando así comparaciones sistemáticas. Las perspectivas que advierten sobre los problemas del filtro setentista a la lectura de fenómenos como la toma de escuelas⁴ atinan a cuestionar las entradas y salidas automáticas en la política de un grupo abstracto, y obligan a buscar el trasfondo de lo que aparece (Antelo, 2012), más allá de calificaciones entusiastas o escépticas que soslayan antecedentes fundamentales y recaen en la homogeneización y simplificación de los jóvenes y la política.

En este escrito busco sortear los extremos absolutos de los discursos sociales (juventud apática o militante) para entender los procesos y coyunturas dentro de sus propias dinámicas. Plantearé la reflexión a partir de los datos recolectados en dos trabajos de campo en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires,⁵ los cuales relacionaré con discusiones generales sobre juventud y política sin detenerme de más en los debates teóricos. Busco aportar material empírico para examinar de qué manera los estudiantes secundarios realizan acciones políticas dentro de la escuela, cómo las definen, qué los impulsa, qué implicancias tienen, cuál ha sido el papel de los adultos en la politización de las nuevas generaciones y cómo se interrelacionan con ellas. Los mecanismos e impulsos de la acción de grupos específicos de jóvenes y adolescentes están “enmarcados” –según la expresión de Halbwachs (2004)– por los grupos e instituciones en los que actúan, sean movimientos sociales, escuelas, partidos políticos, sindicatos,

⁴ “Toma” se refiere a la ocupación colectiva en el marco de una protesta o proceso de lucha. Con respecto a la coyuntura abordada en este texto, cfr. Enrique (2010) y Laboratorio de Políticas Públicas (2012).

⁵ Fueron realizados desde una perspectiva etnográfica; incluyen observaciones, entrevistas informales y a profundidad con estudiantes de último año de secundaria, docentes y directivas. El primero lo adelanté durante el año 2004 en dos secundarias públicas en el marco de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales, bajo la dirección de la Dra. Inés Dussel de FLACSO-Buenos Aires (cfr. Higuera, 2010). En 2011 volví a las dos escuelas y visité una más en las afueras de la capital dentro de mi investigación de doctorado dirigida por la Dra. Myriam Southwell, cuyo objetivo es caracterizar, desde una perspectiva comparada, la enseñanza de la historia reciente en escuelas de Buenos Aires y Bogotá e identificar el papel de la escuela en la construcción de las narrativas de las y los estudiantes sobre el pasado de su país, así como los usos que hacen de él para interpretar el presente y actuar en la esfera pública.

organizaciones barriales, movimientos culturales, etcétera. Sólo el análisis interrelacional de dichos ámbitos y los actores involucrados en ellos nos permitirá entender de manera completa y concreta la magnitud, características, tensiones y alcances de la intervención juvenil en la esfera pública y definir qué hay de nuevo y de viejo en lo social. Acá abordaremos una parte de esa totalidad.

Permanencia y ausencia de lo político

No veo la repolitización de la que tanto se habla de los chicos, y es más, te digo [...] como hipótesis, hay mucho de lo que sería una vía de ascenso social por medio de la política, no lo hacemos por convicción, sino por ahí ligamos algo [...] la militancia pasa hoy por el cristinismo y nada más, y no sé hasta qué punto [...] te lo digo en serio, ¿eh?, yo no veo, por lo menos en esta escuela, no veo algún índice de que haya cambiado algo en la política. (Raúl)⁶

A fines de los años sesenta Raúl terminó el secundario en la escuela. Volvió siendo preceptor mientras terminaba la carrera de Sociología para luego incorporarse como docente de cívica, sociología y filosofía. Cuenta que esta institución, ubicada en las fronteras de la opulenta Capital Federal, era de chicos “plaga”, expulsados de otras escuelas y algunos del barrio. Hoy día, con la salida de gran parte de los sectores medios de la escuela,⁷ se la identifica con los sectores populares o medio bajos. En 1973 y 1974, cuenta Raúl, en los actos escolares

⁶ He modificado los nombres de las personas e instituciones mencionadas en el texto con el fin de resguardar su privacidad.

⁷ Este fenómeno se produjo en el marco de las transformaciones del sistema educativo, que pasó de la clásica “segmentación”, aún vigente en los años ochenta, a una “fragmentación” conformada por una serie de circuitos educativos con perfiles institucionales diversos que responden a las demandas de las familias de acuerdo con sus capacidades económicas y estrategias de reproducción o ascenso social, búsqueda de educación alternativa, disciplinaria, etcétera (cfr. Tiramonti, 2004). Dicho fenómeno ha estado acompañado por el crecimiento del sector privado que se inició lentamente a mediados del siglo XX, alcanzando niveles inéditos en los años noventa: en 1955, la participación privada en educación era del 8,5%, y en 1994 llegó al 21%. Este proceso ha sido más acentuado en la Ciudad de Buenos Aires: en 1998, la matrícula en educación privada llegó al 47% del total de la educación común, mientras la cifra nacional era del 24,7%. Diez años después la tendencia no se modificó: la ciudad tenía un 49,1% y a nivel

se formaban por divisiones y después se separaban [...] entre los que eran de la JP en ese momento y del otro del Partido Comunista, y cada uno cantaba el himno a su manera [...] desaparecieron los dos por igual, pero, bueno, ese es otro tema [...] había politización fuerte, que después pasó la dictadura y no quedó nada, el gran triunfo de la dictadura fue ese, no quedó nada [...] si vos querés hablar en educación cívica de política te dicen “¡Uy, de nuevo con eso!”.

Llegué a Raúl por su colega Hilda, quien me habló sobre el profundo conocimiento que tenía de la institución y el respeto que los chicos sentían hacia él, comentándome, orgullosa, acerca de los encuentros que realizaron a contraturno sobre globalización, que contaron con una gran asistencia de chicos de distintos cursos. Hilda y otros colegas son menos escépticos respecto de la politización de los estudiantes. Aunque consideran que los adultos muchas veces deben impulsar la participación, esta se ha presentado en función de los liderazgos y antecedentes de los chicos, de modo que cada cierto tiempo se realizan actividades interesantes con buen nivel de organización. Por ejemplo, en el año 2005, los estudiantes tomaron la escuela para demandar mejoras edilicias. Ese año participaron –orientados por Ana, la profesora de comunicación– del Proyecto Jóvenes y Memoria⁸, en el que lograron identificar los nombres de los desaparecidos de la escuela durante la última dictadura, filmaron un corto documental y, junto a la Comisión por la Memoria del barrio, hicieron una placa conmemorativa que se ubicó a la entrada de la institución durante un concurrido acto.

nacional se registraba un 27,1% (Gamallo, 2011). Gamallo (2011: 6-10) cruza estadísticas educativas, demográficas y la EPH para mostrar cómo, durante la última década, todos los sectores sociales han salido de las escuelas de gestión pública, en especial aquellos de los quintiles de mayor ingreso per cápita. Esta tendencia se detuvo con la crisis de 2001 y continuó luego de la reactivación económica. Solamente menciono el porcentaje de chicos, entre 5 y 17 años, matriculados en instituciones privadas del área metropolitana de Buenos Aires en el año 2009, clasificados según quintil de ingreso: 83,8% en el quintil 5; 65,8% en el 4; 52,3% en el 3; 43,3% el 2 y 18,3% en el 1.

⁸ Realizado por la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires desde 2002. La propuesta consiste en desarrollar durante el ciclo lectivo un trabajo de investigación sobre el pasado reciente de la comunidad donde está inserta la escuela. No se fijan límites temporales precisos y la consigna de trabajo es: “30 Años. Los desafíos de la democracia en las luchas por la igualdad, la memoria y los derechos humanos”. La metodología de trabajo es abierta, participativa, centrada en los estudiantes y el maestro como guía. Los resultados de la investigación se exponen en un encuentro de todas las escuelas participantes y los grupos pueden usar el soporte que deseen (audiovisual, escrito, fotográfico, teatral, artístico). Ver: <http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net>.

Raúl dice que la toma fue “una cosa impulsiva, y aparte estaban tomándose escuelas en toda capital, o sea, yo hablaba con los pibes y había cinco o seis que la tenían clara y todos los demás... bueno”. Hilda considera que, si bien la participación e interés de los chicos no es algo generalizado, “lo mismo pasa entre nosotros”. Para el viejo profesor y ex militante de izquierda, lo político tiene una sustancia ideológica que no está presente en la actualidad, pues

Los noventa fue un discurso muy fuerte que los alineó a todos, y eso en la política influye en que, bueno, no hay que meterse, no hay que participar [...] y eso quedó muy, muy metido [...] y en nosotros que dijimos vamos a resistir [...] quedó la sensación de ya no hay que resistir, ¡que hagan lo que quieran!, porque si no parece culpa de los demás [...] ya no tengo ganas de discutir.

A pesar de sus palabras, el antiguo profesor es un referente entre sus colegas y los chicos. Los comentarios sobre los proyectos que adelantó y los debates que planteó han dejado *algo*.

Durante el año 2004, en otra secundaria pública de sectores medios heterogéneos, también encontré un cierto tipo de pesimismo, aunque allí era manifestado por los estudiantes. Cuando hablaba con ellos sobre la historia de su país, algunos exponían una interpretación de la historia argentina dentro de una serie, al parecer interminable, de períodos o acontecimientos desastrosos frente a los que la mayoría de los habitantes no podía hacer nada

[este año vimos] historia Argentina [...] las dictaduras, todos gobiernos nefastos [...] para mí se vuelve a repetir todo... el país no avanza [sonríe], para mí es eso, que estamos mal gobernados y seguimos votando a los mismos de siempre y esto va a seguir así, por muchos años; así que no creo que esto avance [silencio]. (Laura, del curso 5-6, 17 años)

Este tipo de relato también emergió en discusiones durante las clases, y, si bien no era el único, me resultaba incómodo cuando aparecía en las entrevistas por estar cargado de un escepticismo desesperanzador. Le pregunté a Silvia, profesora de historia, si mi observación era correcta:

Totalmente... yo a veces hago como una exageración de puesta en escena [...] trato de remarcar mucho las luchas sociales y los logros, ¿no?, y en eso hago todo un despliegue actoral, digamos, en lo que puedo, desde la convicción, ¿no?, de que [...] la historia avanza, de que las luchas son complejas pero que son posibles, que hay momentos en que las sociedades pierden la esperanza y en ese momento es cuanto más hay que tratar de sacarla de debajo de las piedras [...] esto me parece, como recurso pedagógico, que es lo último que tenemos que perder de vista, para mí la época de Menem fue de terror, pero yo nunca abandoné [...] es el mensaje que uno tiene que dar, porque la convicción yo la tengo, aunque no la vea, que hubo momentos en los veinticinco años de docente que tengo, que no veía la salida, la crisis del 2001, yo... temí que la Argentina desapareciera como está, te digo la verdad, ¡y no soy la única!, pero... yo trato siempre de mostrar que se puede [...] pasamos la dictadura ¿viste? [...] las experiencias que a uno le tocó vivir, cuando a mí me arrancaron del profesorado a mí se me acababa el mundo, en una realidad donde uno decía “¿dónde carajos voy?”, bueno, qué sé yo, y uno salía.⁹

Patricia, una colega de Silvia, reflexionaba de forma similar:

⁹ En 1979, Silvia estudiaba el profesorado de Historia en una institución católica y fue expulsada en el último año de cursada sin mayores explicaciones. Ella piensa que todo se generó por una discusión que tuvo con un docente-sacerdote durante una clase. En aquella época, las demandas y apelaciones no eran una alternativa, por lo que se vio obligada a buscar otra institución afín para homologar las materias y no perder el tiempo. Varios establecimientos se negaron a recibirla, pues seguramente conocían su caso, y cuando consiguió ser aceptada tuvo que repetir varias materias. Finalmente pudo rendir la clase modelo para graduarse: “Cuando estoy entrando a la clase, el profesor de metodología me dice ‘tiene para dar la Revolución Francesa [...] no hace falta que le recuerde que la palabra revolución no se puede decir en esta escuela’. Le cuento a mis alumnos que no puedo recordar qué dije en lugar de revolución, pero yo di mi clase modelo [...] la primera clase que voy a dar, el profesor me llama a mi casa y me dice ‘me imagino que se compró dos polleras, porque en pantalones tampoco le voy a dejar dar la clase’ [...] así me recibí, ese fue el profesorado que hice yo y, además, así fueron los primeros años enseñando”.

en cívica el presente está más destacado, el tema que todos son corruptos, nadie puede, nadie sirve, eh... y, en realidad, ¡no! Digamos, no son todos [...] no es fácil el mensaje esperanzador... pero a nosotros nos interesa decirles que no, que esto no es tan así y que hay posibilidades de modificarlo... es una generación, digamos, que no está habituada a participar, que no tiene grandes intereses como otras juventudes de antes.

Como señalé al principio, hace unos años, un discurso mayoritario definía a los jóvenes como individualistas, apolíticos, indiferentes y consumistas¹⁰ según una comparación ahistórica respecto de la juventud idealizada de los años setenta (Urresti, 2001). En aquella época –en términos muy generales–, esos jóvenes crecieron durante un cierto auge del Estado desarrollista, lo cual les permitió descargarse de obligaciones económicas y ampliar sus actividades a otros ámbitos de participación, tales como los culturales y políticos. La educación parecía ser un camino posible de ascenso social, las clases medias crecían y los sectores populares tenían puestos de trabajo que les permitían acceder a buenas condiciones de vida, con expectativas de mejorar la condición de sus hijos. En este contexto, donde el protagonismo de los jóvenes aumentaba, ocurrieron en el mundo eventos de ruptura a nivel político y cultural, tales como la revolución cubana, el mayo del 68, el movimiento feminista y el *hippie*. Para los jóvenes, estos cambios marcaron un quiebre con la generación de sus padres y la búsqueda de alternativas a la sociedad establecida, bajo la influencia de autores como Marx, Althusser, Marcuse, Fanon, Sartre y Mao (Margulis y Urresti, 1998). Ruptura que se presentó en un momento histórico local convulsionado por dictaduras y luchas políticas fundamentales, pero inabordables en estas líneas.

La última década del siglo XX estuvo marcada por el colapso del llamado *socialismo real europeo*, trayendo repercusiones a nivel ideológico –la caída de los *grandes metarrelatos*–, la consolidación de un gran cambio en los circuitos de producción mundial y una transformación en la organización y las condiciones de vida de los trabajadores. Las sociedades de hoy poseen brechas económicas enormes entre los distintos sectores de la población, así como circuitos de consumo diversificados y en

¹⁰ Por cuestiones de espacio, no abordo otra representación negativa, muy difundida desde los años noventa en todo el continente, que asocia la condición juvenil con la violencia urbana y la delincuencia (cfr. Reguillo, 2000).

alta competencia, impulsados por los acelerados cambios tecnológicos. En los años setenta, las sociedades propendían a un modelo de Estado que integrara a los individuos por medio de instituciones que brindaban recreación, salud y educación dentro de una economía que ofrecía puestos de trabajo relativamente estables (Urresti, 2001).

La época en la que crecieron los jóvenes de las entrevistas de 2004 estuvo marcada por el menemismo, la decepción con el gobierno de la Alianza y la crisis de 2001, los cuales instalaron la desconfianza frente a la política partidaria como vía de acceso al bienestar de la sociedad. Este fenómeno se interpretó bajo la hoy común expresión “antipolítica”, la cual señalaba cómo, durante los años noventa, los espacios de socialización política tradicionales –sindicatos, partidos, asociaciones– se debilitaron notablemente y empezaron a ser reemplazados por *la opinión pública*, un ámbito que se crea a partir de la información que ofrecen los medios masivos (Cheresky, 1999). Así, el nuevo sujeto de la democracia –el ciudadano– no se relacionó con la política en espacios colectivos y organizaciones, sino dentro de instancias privadas –viendo televisión en casa, escuchando la radio, leyendo los diarios– que obedecen a las regulaciones propias de la industria mediática (Cheresky, 1999; Waisbord, 2002). Por la vía privada se difundió una suerte de *política de los escándalos* que caracterizaba a los dirigentes políticos como los únicos responsables de los problemas que aquejaban a la población. Esto implicó, por un lado, que los ciudadanos se sintieran impotentes ante un circuito de corrupción en las altas esferas del poder que no podían controlar o intervenir y, por otro lado, que los escándalos políticos ocultaran las responsabilidades sociales de otros grupos y sectores que participaban activamente de la corrupción, tales como los empresarios (Waisbord, 2002).

Ahora bien, Denis Merklen señala que esas perspectivas homogenizan la sociedad bajo la etiqueta de un *clima de época*. Este autor muestra cómo las formas de acción colectiva de los sectores populares que se hicieron visibles especialmente durante la crisis de 2001 –piquetes, asentamientos, asambleas– no correspondían a expresiones de anomia y antipolítica, sino a estrategias de carácter eminentemente político (Merklen, 2005: 38). La noción antipolítica resultaría acertada para analizar ciertas posturas frente al sistema de representación política, aunque carecería de la potencia explicativa para entender en conjunto los procesos sociales de ese momento, en todas las clases e instancias de intervención colectiva. Como supondrá el lector, no considero la política en términos de la formalidad del sistema de representación imperante, sino que acudo a

la tradición de la antropología política, la cual señaló hace tiempo cómo todas las intervenciones en los asuntos colectivos deben considerarse acciones políticas (Swartz y otros, 1966).

La entrevista con Bárbara, una estudiante de Silvia, resulta útil para complejizar el supuesto clima antipolítico:

Cuando voto, impugno el voto, no voto, porque no voy a elegir a nadie y no le voy a dar el voto a nadie, porque para mí son todos la misma mierda [...] estuve [en los actos sobre la dictadura] porque es como que... hay hechos que no los puedo pasar por alto, como por ejemplo el de la dictadura, pero al mismo tiempo no me interesa la política... ¿me entendés? Entonces es como que en mí es una contradicción, es como que estoy y no estoy, sé y no sé... apoyo, pero me chupan un huevo los políticos, o sea, en el de la dictadura porque yo sé que luché para que no vuelva a pasar [...] Siempre voy así a las marchas estudiantiles.

Como dice Bárbara, sus acciones y posturas son contradictorias, no se informa pero está informada, no le interesa la política pero va a votar aunque impugna. Si hubiera hecho ciertos recortes precisos a la entrevista, podría exponerla como el típico caso de socialización en el contexto antipolítico local. Sin embargo, considero que es un ejemplo interesante de la forma como se construyen las memorias entre los jóvenes y las formas de acción que impulsan en la esfera pública. Al respecto, Bernard Lahire (2004) afirma que la subjetividad no es el resultado de una síntesis coherente de las experiencias y procesos de socialización, sino que corresponde a la acumulación de diversos esquemas de acción que la persona despliega según el contexto social en el que se encuentre. Este autor señala que los esquemas de acción más unificados (o *habitus*) se presentan como resultado de procesos de socialización que siguen principios coherentes y uniformes, donde la persona no está expuesta a universos sociales diversos y contradictorios.¹¹ El caso de Bárbara y sus compañeros es exactamente opuesto: son

¹¹ Acá estoy aludiendo a la crítica que el sociólogo francés le hace al concepto de *habitus* formulado por Bourdieu. Lahire afirma que este concepto se deriva de una noción que Durkheim empleó para analizar dos situaciones históricas particulares: las “sociedades tradicionales” y un “régimen de internado”. Bourdieu retoma esta noción para analizar las relaciones entre los campesinos del norte de Argelia, donde encuentra que cada persona mantiene una disposición permanente ante el mundo y los demás que guía su

de familias integradas por personas con distintas formaciones y niveles de escolaridad, han estudiado en varias escuelas, se trasladan de un barrio a otro, pertenecen a sectores sociales que han tenido que pasar por diversos cambios, etcétera.

Las nociones conceptuales relacionadas con la ambivalencia de los sujetos tienen especial relevancia dentro del análisis que nos ocupa, pues comprenden posturas y actitudes de los jóvenes que en un primer momento resultan desconcertantes. Las afirmaciones de Bárbara muestran un aspecto de la socialización en el contexto antipolítico y, a la vez, expresan una postura firme sobre la capacidad de acción de las *personas comunes* en asuntos públicos. Por lo menos dos disposiciones opuestas que tienen que ver con sus ámbitos de socialización: afirma un discurso antipolítico y, al mismo tiempo, sabe que las acciones de protesta y movilización constituyen una forma de intervención en la realidad por las memorias de su familia, su experiencia personal, lo que supo por los medios y las palabras de maestros como Silvia.

Otra escuela que visité en 2004, una antigua institución de la tradición normalista ubicada en un barrio céntrico de la capital, recibía una población enorme y diversa de sectores medios heterogéneos. Allí encontré posturas similares a las de Bárbara; incluso encontré menos chicos *politizados* y un centro de estudiantes con escasa actividad. Cuando volví en 2011, los estudiantes me comentaron sobre dos tomas de la escuela y una gran participación en el Centro, que se venía fortaleciendo con la implementación de estrategias para atraer a nuevos estudiantes. A comienzo de año, durante la *Semana por la memoria* organizada por la dirección de la escuela, se le concedió al Centro un espacio para trabajar con los estudiantes de los primeros años, como relata Paula del curso 4-2 (16 años):

los dividíamos por grupos, así ellos se desinhibían y estábamos cada uno de nosotros coordinando a cada grupito [para] hablarles sobre lo que era el Centro en general y relacionarlo con lo que fue la dictadura militar [...] hablamos [...] de la noche de los lápices, de cómo era la lucha estudiantil en ese momento y lo

acción cotidiana y le brinda una identidad. Si este *habitus* es el resultado de un proceso de interiorización de esquemas de acción y estructuras sociales de una sociedad tradicional, ¿por qué Bourdieu aplicó ese concepto para el estudio de otras sociedades? “La paradoja radica, al fin y al cabo, en el hecho de haber mantenido el modelo de *habitus* adaptado al enfoque de sociedades escasamente diferenciadas (preindustriales, precapitalistas) para efectuar el estudio de sociedades altamente diferenciadas, que necesariamente producen, por definición, actores más diferenciados entre sí y, al mismo tiempo, en ellos mismos” (Lahire, 2004: 41).

difícil que era... y con todas las posibilidades que tenemos de expresarnos libremente y por qué es importante eso... y hacerlo.

Algunos chicos del Centro eran parte de un grupo que participaba del Proyecto Jóvenes y Memoria. Junto con Mariana, la docente que los dirigía, decidieron hacer un corto sobre la militancia en la escuela “antes y ahora”. Reunieron testimonios de familiares y amigos de las alumnas y ex alumnas de la escuela desaparecidas. Luego hicieron entrevistas con estudiantes sobre el tema de la militancia. Participé de la reunión en la que se formularon las preguntas de las entrevistas, en donde se presentaron algunos debates interesantes. Detengámonos un momento en ellos.

Antes de iniciar la reunión, Leandro, Manuel y Florencia estaban discutiendo. Empezaron cuando Leandro comentó que tres compañeros suyos de tercero, que él consideraba unos desinteresados de la política, estaban pegando unos afiches de la JP. “Bueno, pero si pegás unos afiches de la organización es porque sos de esa organización”, replicó Florencia, respaldada por los gestos de Manuel. “Esos pibes andan en cualquiera, no son militantes”, respondía Leandro [...] la profe Mariana tomó la palabra: “Bueno, ¿qué le preguntamos a los chicos?”. “¿Qué opinás del Centro de Estudiantes?”, dijo Jessica. “Que es una cagada”, espetó Leandro. Los asistentes lo observaron molestos y Leandro retomó la palabra para decir que sus compañeros iban a contestarle eso, igual que chicos de los cursos menores, “yo en segundo y primero no pregunto, porque no les importa nada”, sentenció. “Bueno, eso queremos saber”, le replicó Manuel [...] Florencia propuso otra pregunta: “¿en qué agrupación militás?”. Entonces se reinició el debate con respecto a si era mejor hacer preguntas específicas sobre la militancia u otras más generales [...] “directamente no hacer esa pregunta”, dijo Manuel. Frente a ello, Florencia siguió insistiendo mientras Leandro le decía que no tenía sentido porque igual no contestarían esa pregunta [...] intervine para comentar que sería bueno primero preguntar qué significa para la persona entrevistada la palabra militancia, pues cada uno puede entender cosas diferentes, “por ejemplo, “¿qué es la militancia para ustedes?” [...] Manuel respondió de inmediato “si me preguntás no sabría decirte... eh... Es hacer cosas para cambiar el mundo, para moverle la cabeza a alguien”. “Bueno, pero eso lo hacés con alguien”, replicó Florencia. “No, porque, ponele, cuando yo era

pendejo escribía cosas en las paredes, para enviar mensajes y era yo solo” [...] “pero vos ahí tenés un objetivo y hacés algo para alcanzarlo, eso es militar, no es cualquier cosa” [...] “para mí [decía Leandro] si yo hago algo en mi barrio, ponele, eso es militancia” [...] Mariana escuchó a los chicos y cuando se calmaron los ánimos, resumió: “quedó así entonces: ‘¿hacés algo por cambiar tu entorno?’ ‘¿Creés que eso es militancia?’” [...] antes de irnos, la discusión revivió. Florencia formuló otra pregunta: “¿por qué el rechazo a la militancia organizada?”. “¿Cómo?”, respondieron los demás. “Y sí, por qué entonces hay tanto militante independiente” [lo dijo con cierta displicencia], mientras Leandro levantaba las manos sonriendo y señalándose cuando su compañera decía “militante independiente”. “¿Quiénes son los independientes?”, le preguntaron. “Yo conozco un montón: en el Avellaneda, en el Pellegrini” [...] No hubo forma de zanjar la cuestión porque varios chicos reivindicaron la “militancia independiente”, pero acordaron que se podían hacer preguntas al respecto [...] Antes de finalizar la reunión, Manuel comentó que lo habían entrevistado en el canal del Ministerio de Educación de la Nación [...] “Era por el tema de ir a un encuentro de Centros de Estudiantes que organiza el Ministerio en dos semanas, estaría piola, no como Centro porque no hay tiempo para consultar, pero ir” [...] Florencia, lo miró de reojo y dijo: “Es para cooptar para el gobierno”. “¿Y vos qué sabés?, replicó el chico. “Es así”, decía Lucía y argumentaba que un encuentro auspiciado por el gobierno en el que estarán funcionarios no podía ser algo neutral.

Los chicos abordaron cuestiones relacionadas con aquello que define la militancia, quiénes son los que participan en ella y cuáles son sus objetivos. Durante las entrevistas emergieron diferencias entre quienes consideraban la militancia como una manera de intervención en la realidad y quienes decían que se definía por los vínculos con un grupo, organización social o partido político. A pesar de la ambigüedad y dificultad para definir la “militancia independiente”, entre los chicos es bien vista y muy aceptada. Pero las intervenciones partidarias en los asuntos del Centro no, aunque esto no implicaba un rechazo hacia los chicos que tuvieran alguna pertenencia o simpatía partidaria. De hecho, el proceso de tomas se fortaleció debido a intercambios con chicos de la CUES¹²,

¹² Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios. Se definió como un espacio de articulación entre escuelas para lograr objetivos comunes, ampliar la participación e integrar otras instituciones. Agrupaba unas cuarenta secundarias y se formó durante las movilizaciones de 2008 en reemplazo de la anterior

donde varios son integrantes de partidos y movimientos de izquierda. La mayoría de los docentes considera que esas relaciones son inconvenientes, señalan que la última toma no fue necesaria porque se habían solucionado los problemas edilicios y no tenía sentido hacerla para solidarizarse con las otras escuelas

este año me parece que estaban bastante movilizados por lo político [...] hay alguien que los está manejando de fuera, que los organiza, no es espontáneo [...] me gustaría que fuera autónomo. (Antonia, profesora de geografía)

De hecho, algunos chicos no van al Centro porque lo identifican con actividades de cooptación partidaria; es decir, la desconfianza hacia la política formal dentro de la escuela es compartida por chicos y adultos, con mayor énfasis entre los últimos. Pero, ¿quiénes son los militantes? En las escaleras, a la salida de una reunión del Centro, conversé con los chicos sobre el tema. Los líderes generalmente tienen algún familiar o ámbito con antecedentes de militancia y, en la mayoría de los casos, son chicos que vienen de familias donde se habla o se discute de política. “Se da eso, los que están en el Centro es porque ya vienen de sus casas”, acotó Paula. También hay chicos como Manuel, que comentó

en mi casa nunca se habló mucho de política, lo que yo aprendí de política lo aprendí en la calle con mis amigos [...] después en el barrio, con la movida punky. Entonces agarré para la izquierda por un movimiento del parque Chacabuco.

Observamos, una vez más, cómo las *socializaciones plurales* generan disposiciones múltiples que derivan en acciones políticas en contextos de articulación colectiva, donde se encuentran *actores plurales* que tienen elementos comunes en sus disposiciones.

Coordinadora (CES), la cual se había fracturado por tensiones y disidencias internas relacionadas con los estilos de militancia, programas, estrategias y formas de construcción política. En términos de corto plazo, este proceso se inscribe en las oscilantes experiencias organizativas de los secundarios post 2001, que lograron cierta unidad hacia 2005 (Enrique, 2010; para una mirada histórica del movimiento secundario en el país, cfr. Manzano, 2011).

Patricio (de quinto año, uno de los principales líderes del Centro y militante del grupo barrial que lleva el nombre de un chico víctima del gatillo fácil) señaló que el Centro ha incrementado su capacidad de convocatoria pues “en 2008, me acuerdo, movilizamos siete personas, y ahora cuando somos veinte decimos: ‘che, somos pocos’”. Con todo, el *núcleo duro* del Centro –quienes habitualmente asisten a reuniones y planifican actividades– no es numeroso: “para ser un colegio de novecientas personas, que se activen cincuenta es poco... Cien sería lo mínimo” (Lucía del curso 4-2, 17 años). La diversidad tras la militancia y los actores que la componen también tiene que ver con el contexto y los otros con quienes interactúan. Los liderazgos y contextos han permitido grandes movilizaciones, pero quienes impulsan las acciones son relativamente pocos, algo que contribuye a tomar las diferencias políticas con menor efervescencia: “el fenómeno kirchnerista”, dijo Paula. “¿Qué es eso?”, pregunté. “Nada, que ganó Kirchner y...”, “el resurgimiento del peronismo”, interrumpió Manuel. “Hay fanáticos y todo”, completó Ana. “¿Hay fanáticos acá?”, dije. “Sí, hay dos”, respondieron los chicos mientras señalaban a Lucía y Paula con el fin de cargarlas. Se les dibujó un mohín en la cara. “Simpatizantes”, dije. “Eso”, respondieron algunos, “y quedaron en el aula también” (risas).

A partir de experiencias anteriores, los chicos del Centro no asumen premisas organizativas limitantes; por el contrario, señalan que su carácter debe ser abierto:

estudiantes y Centro, somos todos estudiantes y el Centro no es: sos del Centro por ir a las reuniones o vos sos del Centro y vos no. El Centro está compuesto por todos, vos no vas a pasar a formar parte por ir a una reunión o por ir a una marcha, que bienvenido sea de todas formas ¿no? [...] se busca más que nada es que no se vea al Centro [...] como un organismo lejano, como algo extraño; somos todos estudiantes y apuntamos a lo mismo. (Mariano del curso 5-4, 18 años)

De esta manera, lo organizativo se relaciona con objetivos amplios que incluyen la mayor cantidad de expresiones y posiciones. Como señaló Patricio

es el espacio [...] no sólo para reclamar las becas, no sólo para reclamar las viandas, sino para hacer un torneo de fútbol, para hacer un festival, para hacer lo que son los derechos de los pibes que no es sólo reclamar, sino es también divertirse.

El Centro incluye objetivos inmediatos diversos que se priorizan de acuerdo con distintos momentos y se buscan con formas de organización abiertas que tienden a la horizontalidad, como bien lo habían notado hace unos años algunas investigaciones sobre grupos juveniles (Balardini, 2005: 101). Sin embargo, las premisas organizativas se discuten, como lo mostró la elección del Centro, en la que se presentaron cuatro listas con propuestas organizativas diferentes: dos continuaban la horizontalidad, otra plateaba un esquema intermedio y la última buscaba implementar el tradicional sistema jerárquico.

Durante su estadía en la escuela, los chicos no habían formado cuatro listas ni habían oído hablar de tal cantidad en anteriores elecciones. Esto tiene que ver con mayor participación y rupturas por liderazgos, diferencias carismáticas, filiaciones y simpatías políticas, si bien este último aspecto no fuera tan explícito. Los chicos en la escalera lo resumieron del siguiente modo: “una lista de Patricio, otra de las k, y dos independientes [...] ganó en la que bajó línea Patricio”. Con todo, las diferencias no habían alcanzado niveles irreconciliables; más bien se presentaba una mezcla entre aspectos personales y “políticos”. No está presente la idea de convertirse en una *vanguardia* o implementar una línea partidaria con tal fin. Los acuerdos en el sentido de *lo político* son más evidentes, mientras que las diferencias se acentúan sobre aspectos de carisma, figuración, liderazgos y fortaleza de ciertos grupos o círculo de amigos, que los chicos identifican como discusiones y rupturas personales. “Es un puterío”, decían, comentario en el que subyace la supuesta diferencia radical entre lo político y lo personal que sólo existe en la formalidad, el discurso y la teoría de los adultos.

El contexto de articulación entre los chicos se inició con el reclamo por las condiciones edilicias y se concretó en la primera toma, de amplia convocatoria entre estudiantes, profesores, directivos y padres, en un momento en el que la situación era compartida por varias escuelas. Esa experiencia y el intercambio con estudiantes de otras escuelas hicieron crecer el núcleo del Centro; se acumularon aprendizajes prácticos, encontraron

nuevos espacios de acción y objetivos comunes. Reclamo por viandas, becas, solidaridad con otras escuelas, marchas a favor de los estudiantes chilenos y eliminación del guardapolvo. Las nuevas definiciones de organización y las actividades que buscan multiplicar la participación se presentan dentro de un antagonismo general respecto del Gobierno de la Ciudad dirigido por Mauricio Macri, quien tomó posesión en 2007 con un acumulado de problemas en el sistema público que no buscó solucionar con mayores esfuerzos económicos¹³ y políticos, sino con *fórmulas eficientistas* que han despertado malestar entre estudiantes y el gremio docente. El antagonismo se ha fortalecido porque el gobierno subestimó y descalificó las protestas, incluso distribuyó en 2010 el memorándum “Procedimientos para la toma de escuelas”, que instaba a los directivos a elaborar listas con los nombres y toda la información posible de los participantes en las protestas para, de ser necesario, realizar denuncias a la policía. El memorándum fue rechazado enérgicamente por estudiantes, sindicatos y la mayoría de los docentes. En las tres escuelas referidas en este texto no se acató el memorándum, que luego el Gobierno declaró que era “sólo una sugerencia”.¹⁴

El gobierno local, de centroderecha (según la acepción más conocida de esta calificación: liberales que en la mayor parte de los casos ostentan posturas conservadoras sobre temas culturales y sociales), contribuyó al resurgimiento de las preocupaciones y movilización por la educación pública y a la necesidad de acciones conjuntas entre distintas escuelas.

Volvamos con Raúl, quien señala que los Centros de estudiantes se tornan molestos cuando se *politizan*:

la directora pudo manejar [...] de tal forma que pudo ganar la lista, entre comillas, apolítica [...] el Centro se promociona para que pinte algo y no más, siempre y cuando no cuestione en esencia nada de la escuela [...] en general se

¹³ “Entre el año 2008 y el 2010 el recorte de educación pública fue del 60% (pasó de 310 millones de pesos a 120 millones). Pero la ejecución del presupuesto educativo fue mucho menor: en 2008 se ejecutó el 55%; en 2009, el 49% y en el primer trimestre de 2010, apenas el 7%. En contraposición con esto, los colegios privados vieron incrementado su presupuesto en un 64%. En 2008 los subsidios a la educación privada alcanzaron los 490 millones de pesos, llegando a 700 millones en 2009 y en 2010 a 805 millones. En los dos primeros años, estos presupuestos se ejecutaron en un cien por ciento” (Boletín Nro. 107 del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, citado en: Enrique, 2010: 6).

¹⁴ Cfr. “Solución policial al conflicto en las escuelas”, en *Página 12*, del 20 de agosto de 2010. Para una síntesis general de la coyuntura, cfr. Enrique, 2010; Laboratorio de Políticas Públicas, 2012.

los usa como, digamos, una instancia de orden, como: “nosotros no podemos poner orden póngalo ustedes”.

Como dije, las acciones políticas de los jóvenes –y de todos los actores sociales– están enmarcadas, en este caso dentro de la institución escolar, lo cual quiere decir que encuentran su condición de posibilidad, en términos de cambios y continuidades, según las tradiciones y la configuración de esta institución moderna. En la escuela pública, la “manipulación” de los adultos puede oscilar entre un efecto de reproducción que limita los posibles cambios y una postura conservadora/personal de los directivos. Tenemos, para el primer caso, la escuela de tradición normalista cuyo Centro de Estudiantes tiene el apoyo de los directivos, y en esa medida sus propuestas han logrado modificar formas de convocatoria, organización del Centro, incluso el centenario guardapolvo. Sin embargo, otras propuestas de uso de la escuela no han sido aceptadas, por ejemplo, la creación de una cooperativa de viandas autogestionada por los estudiantes. Aún queda por analizar más casos donde se cuestionen las premisas de la escuela moderna, su programa institucional en términos de Dubet (2004), bien sea por los chicos, los docentes, los directivos o los procesos políticos que adelanten en conjunto.

Y esta escuela, ¿para qué la toman?

La institución donde trabaja Silvia no fue ajena a los cambios. En 2004, el Centro tenía pocos integrantes y realizaba contadas actividades. En 2011 se inició una participación que los docentes no veían en la institución desde los años ochenta, con la retorno de la democracia. A comienzo de año, con apuro e improvisación, los chicos pudieron formar una lista para las elecciones del Centro, la cual, como es de suponer, ganó sin mayores debates y campañas. No obstante, antes de las vacaciones de invierno hubo una toma de la escuela liderada por estudiantes de quinto año, la cual desencadenó mayor participación en las reuniones del Centro y una serie de actividades entre las que se cuenta un festival de rock profundos, una huerta orgánica y la participación en todos los

actos escolares con novedosas propuestas; incluso lograron que el Centro volviera a la marcha por *La noche de los lápices*.

A diferencia de la escuela Normal, el núcleo del Centro tenía muy pocos chicos con experiencia de trabajo en el mismo o en otras agrupaciones, pero su presencia, junto con el acercamiento de chicos con intereses políticos, otros carismáticos y la realización de distintas actividades, modificaron la situación. A comienzo de año, los secundarios se movilizaron por el retraso en obras edilicias y la vigencia del decreto 330 de 2010, con el cual el Gobierno de la Ciudad pretendía regular y controlar los Centros de Estudiantes. En la escuela, el Centro logró instalar el debate sobre la situación de las escuelas en la ciudad, la posición del Gobierno de la Ciudad frente a la organización estudiantil y la situación de la educación en el continente, con especial interés en el caso chileno por la escala de las protestas y la resonancia que tuvo en la ciudad.

“Yo creía que el Centro era para arreglar los espejos, pintar la escuela y esas boludeces, que está bien... pero eso no me interesaba, a mí me gusta discutir, hacer cosas políticas”, comentó Mario, uno de los chicos más activos del Centro, quien, a pesar del tiempo que llevaba en la escuela, jamás participó. En julio, el Centro llevó unos cien estudiantes a una marcha al Ministerio de Educación: “nos pusimos los pantalones, la verdad es así, porque había muchas cosas que hacer, muchas cosas para organizar, para pensar”, comenta Vicky, una chica nueva de cuarto año que rápidamente se convirtió en una líder del Centro. Ella, al igual que algunas de las chicas y chicos de la Escuela Normal, tiene un referente de militancia en su familia. Los demás del Centro venían de familias diversas: unos de tradición peronista, otros de izquierda, padres entusiastas de “los Kirchner” y chicos atraídos por los asuntos colectivos por distintas inquietudes. En una reunión conversamos con los chicos sobre las motivaciones que los llevaron a participar y organizarse, qué los hacía actuar de esa manera, por qué se definían como un grupo “que tiene ganas de moverse”:

Santiago: En quinto año crecimos mucho en materia de conciencia social, de derechos.

Federico: Pero yo no creo que fuera el colegio tampoco.

S: Hubo profesores que sí, también cosas en las vidas que nos marcaron.

Pablo: Yo creo que era un pensamiento que teníamos nosotros.

S: Empezamos a abrir los ojos [...]

F: Yo creo que este pensamiento surgió con base en la vida.

P: Todo este pensamiento surgió por ver cómo están las cosas mal y no hacer algo, lo llevás adentro, tomar partido y hacer algo [...]

F: Más allá de luchar, fue trabajar con los de este colegio, concientizarlos porque mucha gente calculo que no sabía lo que estaba pasando.

S: Calculo que para generar una conciencia uno tiene que pasar por esa experiencia. No sé, yo tenía que pasar por esta experiencia.

La directora suponía que durante la toma los chicos no sabían lo que estaban haciendo y que todo se produjo por influencia externa, algo que también pensaban algunos docentes del Normal. Entonces, *los jóvenes son influenciables y manipulables*, no realizaron acciones espontáneas sino bajo una negativa –e ilegítima– influencia *política*. Las anteriores citas y los extensos ejemplos descritos muestran que no observamos un simple convencimiento, sino un contexto de acción en el cual aquellos que tienen esquemas de disposición para iniciar acciones colectivas las llevan a cabo, con resultados abiertos que no surgen de una manipulación externa que empuja a las personas en cierta dirección. Los actores, al reflexionar sobre sus acciones e impulsos, consideran que “vienen de adentro”. Desde luego, están desplegando esquemas de acción producto de su compleja forma de socialización y los contextos de actuación: la coyuntura de protesta, el compartir e interactuar con otros, los referentes comunes, los liderazgos, la relación con los adultos, etcétera. No existe un convencimiento repentino, externo y oportunista; encontramos disposiciones de los actores producto de la historia personal y colectiva. El “tomar conciencia” y “pasar la experiencia” se vincula con adquirir conocimientos y explorar aspectos de la vida que no serían problematizados en otros tipos de participación. En este sentido, *lo político* deja de ser un problema de definiciones exactas o acordes a un modelo (juventud setentista, apolítica o cualquier otra), para convertirse en una experiencia concreta de los jóvenes, construyendo sentidos sobre lo que les pasa y su relación con el mundo.

Poco antes de las vacaciones de invierno, las escuelas que habían liderado las protestas fueron tomadas. Unos días más tarde, en un plenario de la CUES, los chicos decidieron tomar su escuela por “primera vez en la historia”, en solidaridad con el resto. En la CUES aplaudieron la iniciativa, quienes tenían experiencia les dieron algunos consejos y designaron una comisión de acompañamiento. A la noche los chicos se reunieron y decidieron que al día siguiente Santiago, el presidente del Centro, convocaría a una asamblea general para votar la toma. La vicedirectora los dejó pasar a los cursos con el fin de explicar la propuesta de toma, pero sin la comisión de la CUES. Para los chicos, todo se fue dando con rapidez: en el tercer curso, la vicedirectora los interrumpió con el fin de hablar sobre varios prerrequisitos que, según ella, debían cumplirse para llevar a cabo la toma. Por ejemplo, la presencia de los delegados de cada curso, el acta de votación y las urnas. Santiago y sus compañeros le dijeron que para ellos una persona no podía representar a treinta, que debía hacerse en asamblea.

S: Nos quería poner recursos legales para hacer algo ilegal [...] “para eso tienen el recreo” dice... y salimos del salón y estábamos en recreo.

Pablo: Dijimos “¿qué hacemos?, ¿qué hacemos?”, lo miro a Santi... y le digo “llamemos a todos y lo tomamos ahora”.

Daniel: No, la frase de Santi fue: “¡lo tomamos ahora!” [...] Nos dividimos curso por curso, vamos llamando y se levantaban al toque, ya lo sentían.

Vicky: Nos subimos todos a la mesa, Santi leyó el discurso y se armó una fiesta [...]

S: Conté lo que había pasado con la rectora y ahí decidimos a mano alzada [...] Como en todo, tuvimos alumnos a favor y otros en contra.

V: Ella trataba de impedir y empezamos nosotros a decirle “¡La escuela está tomada!, ¡la escuela está tomada!, ¡la escuela está tomada!” [...] Entonces se atrincheró en la dirección.

S: Y empezó a llamar gente [...]

V: Los profesores eran tan inexpertos en la toma como nosotros.

Vino la supervisora, la policía, algunos padres, se dictaron talleres de primeros auxilios y drogadicción, los chicos pasaron la noche en la escuela, tomaron asistencia, pasaron películas, hubo asambleas y charlas sobre la toma e incluso momentos tensos con discusiones políticas en los que “cada uno decía su pensamiento y convicciones. Había gente que estaba más unida u otra. Estuvo re bueno eso” (Pablo del curso 5-2, 17 años). Santiago aclara los motivos de los debates:

En la CUES la mayoría es de izquierda, o sea, del Partido Obrero, del FEL... Y por otro lado hay partidos kirchneristas y a la tarde vino un ex alumno que es de partidos k, y como decíamos que Filmus estaba en contra de la toma de las escuelas y vino a decirnos que debíamos cambiar eso de los carteles... entonces nos decía que hoy día hay un enemigo común que es Macri y nos decía eso, pero, en realidad nosotros no estamos con el PO, pero la realidad es que en la lucha de los secundarios el PO está a favor de las tomas y acompaña, entonces nosotros pusimos que Macri, Filmus y Pino Solanas estaban en contra de las tomas.

Los chicos no están de acuerdo en si la toma fue impulsada, en últimas, por la cercanía de las elecciones del Jefe de Gobierno de la Ciudad. Una parte de los docentes adhiere a esa hipótesis, y manifiestos de otras escuelas afirman que las acciones buscaban demostrar que los estudiantes seguían luchando y que el próximo Jefe de Gobierno debería escucharlos. Sin embargo, los chicos de la escuela se definen como apartidarios, entienden sus acciones en términos políticos pero no quieren que se los descalifique por intereses que no están directamente relacionados con ellos; tienen unos objetivos puntuales y buscan conseguirlos. Aunque discuten sobre política partidaria, no es motivo de ruptura entre ellos, como vimos en el Normal. Para Vicky, “por arriba de eso, sacando esas peleas, [la toma] dejó como la unión entre el turno tarde y el turno de la mañana, que uno dice ‘¡oh!... el turno tarde’, eso se rompió, es un turno re lindo”.

Esa unión se tradujo en las acciones mencionadas con entusiasta participación de los estudiantes de los primeros años y un Centro muy activo hasta hoy. Como advirtió Santiago, no todos estuvieron de acuerdo, incluso algunos profesores que acompañaron

la toma no encuentran que haya sido decisiva en términos políticos. Ricardo, profesor de historia, dice que observó entre los chicos

poco compromiso o no vieron eso como una actitud política [...] se ven ajenos... Y muchos vinieron como a un club, entonces jugaron al fútbol sin que ningún preceptor les dijera nada y el segundo día se aburrieron. Los que venían con esa actitud, ¿no? Y, por ejemplo, los otros, los que tenían la actitud política, empezaron a pensar una forma de salir de eso, empezaron a ver como que ellos ya no estaban manejando la cosa, que les estaban soplando al oído que tenían que decir, qué tenían que hacer y no les empezó a gustar. Entonces ahí fue cuando nos pudimos sentar con ellos y pensar: bueno sería conveniente terminar la toma [...] les dije de entrada que la toma no tenía sentido.

Antelo (2012: 81-82) señala que se menosprecia el valor de lo fraterno en la escuela a partir de una mirada que espera de la acción política un trasfondo ideológico, que en algunos aspectos fue eneguedor y trágico para otras juventudes. ¿Por qué no es *político* la reconstrucción de los vínculos entre las personas en contextos donde la ideología hegemónica ordena el individualismo, la competencia y la búsqueda de soluciones particulares? Los chicos superan el “no te metás”, se burlan de ese mandato a su manera, con elementos de lo viejo y de lo nuevo, construyendo a través de formas propias. Las tomas no son el simple resultado de algo *externo*. Los chicos se apropian de elementos del mundo adulto y de sus pares para resignificarlo en esa precoz experiencia política, aunque los adultos –como Raúl, que los “bancó hasta el final”– no lo reconozcan. El estar ahí y discutir, producto de la horizontalidad y la convivencia, genera otras cosas, es un objetivo en sí mismo. Involucra el rechazo a ciertas formas partidarias dogmáticas que “te ponen el casete en la cabeza”, como me dijo Mario, usando una vieja expresión, para luego comentar:

te digo que al Centro van amigos porque va Santi, Fede... y somos amigos, pero después salen con ideas copadas. Quizá arranca con cosas banales porque es estar con amigos y salen con cosas en la cabeza.

A manera de cierre, ¿qué sigue?

En este artículo no abordé con suficiencia aspectos vinculados con el declive institucional de la escuela moderna y sus relaciones de autoridad, o la construcción de la memoria entre los chicos y la relación con su accionar político. Tampoco discutí teóricamente sobre la ciudadanía y la política. Me interesaba mostrar con detalle el despliegue de los esquemas de acción de las y los chicos, definidos como *actores plurales* en contextos específicos. Exploré qué significa para los estudiantes la forma de trabajo horizontal, la práctica asamblearia, la búsqueda de objetivos concretos, la lucha por derechos, la militancia y *lo político*. Temas que han sido identificados y abordados por otros autores, pero que aún debemos analizar desde una perspectiva despojada de épicas, nostalgias (cfr. Southwell, 2012) y apuros teóricos.

Los aspectos de *lo político* que analicé por medio de situaciones y las voces de los actores escolares se refieren a la participación, aquello que la motiva, las memorias, las experiencias y las búsquedas de sentido de la acción en el debate y el pensamiento. En la escuela, como en otras instituciones y la sociedad en general, las formas emergentes de lo político son el resultado de elementos presentes y las nuevas apropiaciones de ellos por quienes adelantan acciones disruptivas. Por ello, describí algunas situaciones en las escuelas durante el año 2004 con el fin de rastrear elementos que estaban allí: profesores que enseñaban desde su convicción cómo la historia avanza y que los cambios son posibles, chicos que criticaban –unos furiosos, otros escépticos– el sistema político pero que *sabían* que su asistencia a una marcha, a un debate, eran formas de lucha para incidir en la realidad.

Volvemos al primer acápite de este texto: *lo político* no se había ido, no arrasaron con todo como sentenciaba el profe Raúl. Claro, hubo derrotas, equivocaciones y violentos procesos que buscaron disciplinar a todas las personas para que nadie reclame nada. Aunque diga que bajó los brazos, las palabras y acciones de Raúl fueron retomadas por otros, algunos colegas y unos chicos. Las voces y prácticas de los docentes en los momentos difíciles, de los padres y de aquellos que están fuera de los muros de la

escuela, han generado esquemas de acción en los chicos que, al articularse colectivamente, irrumpen en lo social. Las formas propias de las nuevas generaciones y aquello que las conduce a trasegar una experiencia política no son el resultado de procesos unidireccionales atribuibles a una persona, partido o movimiento político. Son el resultado de elementos dispersos que las nuevas generaciones encuentran para hacer propios y actuar en interacción con los adultos, para así redefinir el mundo. Lo que aparece es, entonces, una interrelación compleja entre lo nuevo y lo viejo.

En 2012, el blog del taller de periodismo de la escuela en la que conocí a Vicky, Santiago, Federico y los demás publicó un video en el que el preceptor que dirige el taller entrevista a dos chicos y les pregunta sobre la toma de la escuela. Lo hicieron, dicen, porque se oponen a la reforma del currículo que adelanta unilateralmente el Gobierno de la Ciudad y que en algunas escuelas implica el cierre de cursos y especialidades y el traslado de profesores. En notas a medios, las profes Hilda, Ana y los estudiantes son entrevistados por el reclamo que hacen contra el cierre de cursos. Ese mismo año, la profe Mariana del Normal envía un comunicado de prensa en el que se denuncia el ingreso nocturno de la policía a la escuela y la intimidación violenta contra los estudiantes que adelantaban una toma.

Intenté mostrar que no podemos entender la relación entre lo nuevo y lo viejo en *lo social* a partir de esquemas teóricos prefabricados. Por el contrario, debemos explorar y discutir desde lo concreto para comprender aquello que emerge. Como señalé, este tipo de análisis es importante para sortear los discursos homogeneizadores que ignoran la relevancia que tiene la construcción del vínculo con el otro, las relaciones subterráneas entre los elementos del mundo adulto y las prácticas de los chicos, la forma como han sido transmitidos y quiénes han encarnado ese proceso; en últimas, quiénes son los actores plurales involucrados, cómo se interrelacionan y qué resultados producen. No estamos observando fenómenos y procesos autocontenidos, sino interrelaciones dinámicas y complejas en las que la continuidad se presenta en personas de distintas edades y prácticas concretas. De la misma manera ocurren los cambios.

Bibliografía

Antelo, E. (2012). “De Generaciones”. En: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO y Homo Sapiens.

Balardini, S. (2005). “¿Qué hay de nuevo, viejo? Una mirada sobre los cambios en la participación juvenil”. En: *Nueva sociedad*, Nro. 200. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.

Bonvillani, A., A. Palermo, M. Vázquez y P. Vommaro (2010). “Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina”. En: Alvarado, S. y P. Vommaro (comps.). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario: Homo Sapiens y CLACSO.

Bourdieu, P. (2002). “El sentido de la distinción”. En: *La distinción*. México: Taurus.

Cheresky, I. (1999). “Hacia una nueva ciudadanía en la Argentina”. En: *Nueva Sociedad*, Nro. 159. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert.

Dubet, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”. En: Tenti Fanfani, E. (org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Durkheim, E. (1965). *Sociología y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Enrique, I. (2010). “Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis”. En: *Boletín de Antropología y Educación*, Nro. 01. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Gamallo, G. (2011). “Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas”. En: *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, Nro. 55. Buenos Aires: Instituto Universitario ESEADE.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Higuera, D. (2010). *La escuela ante la transmisión del pasado reciente argentino: sentidos comunes, dilemas de la representación y los desafíos del presente*. Buenos Aires: FLACSO.

Laboratorio de Políticas Públicas (2012). *La política educativa macrista y la omisión del derecho de los estudiantes a ser oídos y a participar de los asuntos que los afectan*. Disponible en: http://www.lpp-buenosaires.net/web/content/uploads/LPP_Informe_sobre_toma_de_escuelas_finale.pdf. Consulta: 15 de mayo 2013.

Lahire, B. (2004). “El actor plural”. En: *El hombre plural*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Mannheim, K. (1993). “El problema de las generaciones”. En: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nro. 62. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Manzano, V. (2011). “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”. En: *Propuesta Educativa*, Vol. 1, Nro. 35. Buenos Aires: FLACSO-Buenos Aires.

Margulis, M. y M. Urresti (1998). “Buenos Aires y los jóvenes: las tribus urbanas”. En: *Revista de Estudios sociológicos*, Vol. XVI. Nro. 46. México: Colegio de México.

Merklen, D. (2005). “La política contra la sociedad”. En: *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática argentina, 1993-2003*. Buenos Aires: Gorla.

Kropff, L. y P. Núñez (2009). “Eje acción, participación, opciones y estrategias políticas”. En: *Estudios sobre juventudes en argentina. I. Hacia un estado del arte 2007*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata y Red de Investigadora/es en Juventudes.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

Southwell, M. (2012). "Formas de lo político en la escuela". En: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO y Homo Sapiens.

Tiramonti, G. (2004). "Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En: Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Urresti, M. (2001). "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico". En: Balardini, S. (comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.

Waisbord, S. (2002). "Interpretando los escándalos. Análisis de su relación con los medios y la ciudadanía en la Argentina contemporánea". En: Peruzzotti, E y C. Smulovitz (eds.). *Controlando la política. Ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas*. Buenos Aires: Temas.