



Khodr, Linda Soraya

En defensa de la escuela pública : reforma educativa, política partidaria y nuevas identidades escolares en la escuela secundaria bonaerense



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Khodr, L. S. (2015). *En defensa de la escuela pública. Reforma educativa, política partidaria y nuevas identidades escolares en la escuela secundaria bonaerense. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/106>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

“En Defensa de la Escuela Pública”. Reforma educativa, política partidaria y nuevas identidades escolares en la escuela secundaria bonaerense

TESIS DE MAESTRÍA

Linda Soraya Khodr

khodrlinda@gmail.com

Resumen

A mediados de la década del 90, en el marco de la transformación educativa nacional en la Argentina, se produjo en la provincia de Buenos Aires una reforma educativa que abarcó a todos los niveles del sistema, afectando especialmente a la escuela media que redujo su estructura de cinco a tres años de duración. La fragmentación del Estado, la movilidad social descendente y la creciente desconfianza en las autoridades gubernamentales fueron el contexto de dicha reforma, el cual constituyó un escenario socio-político propicio para la presencia de actores políticos disputando porciones de poder en las escuelas.

Para desarrollar mi argumento, me basé en el largo proceso que durante más de una década, entre siglos, entró en la colocación del nombre a una escuela secundaria pública de Villa España, Berazategui, en el conurbano bonaerense. El trabajo de campo etnográfico que realicé durante el 2009 y 2010 - contando con integrantes del Centro de Estudiantes como colaboradores- me permitió comprender dicho proceso y me guió a diseñar el problema de estudio vinculado a entender la actualización de los conflictos escolares y extraescolares de la escuela media bonaerense en el marco de la reforma educativa.

Al proceso de nominación escolar, yo lo entendí como el principal medio por el cual se jugó un “drama social” (Turner, V, 1982,1985), es decir, una disputa de poder entre dos bandos: los actores escolares y las autoridades gubernamentales, quienes dirimieron por el control político e ideológico de la institución. Situación conflictiva en la que he observado como rasgos novedosos: la aparición de la confrontación partidaria- municipal en el espacio escolar; a la máxima autoridad provincial intentando apropiarse a la escuela para su territorio partidario; y a un conjunto de actores escolares que se constituyeron en un grupo que ejerció acciones políticas - pedagógicas en defensa de su espacio escolar en particular, y de la escuela pública en general. Dentro de este grupo los estudiantes tuvieron un lugar destacado. Sus posiciones y sus acciones políticas jugaron un papel fundamental en los modos en que finalmente se resolvió el conflicto.

La última acción política -un acto escolar durante el cual la escuela pasó a ser reconocida oficialmente como Escuela de Enseñanza Media Ernesto “Che” Guevara- resultó decisiva para el reconocimiento del grupo que se declaró como defensor de la "escuela pública". Asimismo, el accionar político-partidario dentro de esta escuela secundaria generó alteraciones que permitieron analizar los entramados conflictivos de las relaciones políticas que interfirieron los modos en que roles y jerarquías se desplegaban habitualmente en el proceso de socialización escolar. La disputa dirimida a través del nombre de la escuela también dio lugar a captar rasgos emergentes en esos mismos procesos de socialización.

Abstract

In the mid-90's, within the context of the national educational transformation in Argentina, an educational reform occurred in the province of Buenos Aires which encompassed all the stages of the system, affecting in particular the secondary level, the structure of which was reduced from five to three years in its duration. The fragmentation of the State, the descending current of social mobility and the increasing distrust of governmental authorities provided the context for such a reform, which constituted a socio-political scene conducive to the presence of political actors fighting over portions of power at the schools.

In order to develop my argument, I based my research on the long process which over a decade, lapsing between two centuries, intertwined with the naming of a public secondary school in Villa España,

Berazategui, in the Greater Buenos Aires. The ethnographic fieldwork that I carried out during 2009 and 2010 – having the members of the Student Centre as collaborators – allowed me to grasp such a process and led me to design the problem of my study, related to understanding the updating of conflicts within and outside secondary schools in Buenos Aires in the context of the educational reform.

I understood the process of school nomination as the central means by which there occurred a “social drama” (Turner, V, 1982,1985), that is to say, a fight over power between two sides: the school actors and the governmental authorities, which struggled for the political and ideological control over the institution. An unsettled situation in which I have noticed, as novel aspects: the manifestation of the local partisan confrontation within the school setting; the highest provincial authority attempting to appropriate the school for his own party’s territory; and a set of school actors who formed a group that carried out political-pedagogical actions in defense of their own school space in particular, and of public schools in general. Within this group, students had a prominent place. Their political positions and actions played a fundamental role in the ways in which the conflict was finally solved.

The final political action -a school function during which the school came to be officially recognized as *Escuela de Enseñanza Media Ernesto “Che” Guevara*- turned out to be decisive for the recognition of the group that declared itself defender of the “public school”. Additionally, the political-partisan actions within this secondary school generated alterations which made it possible for me to analyze the troubled intertwining of political relations that interfered with the ways in which roles and hierarchies were habitually displayed in the school socialization process. The dispute involving the name of the school also allowed me to capture emerging features of such socialization processes.

Índice

Agradecimientos

Introducción

1. Presentación del tema, problema, objetivos y preguntas de la investigación.
2. Breve historia de mi búsqueda y la elección de la escuela
3. Acerca de los antecedentes del trabajo
4. Marco Conceptual
5. Acerca de la metodología y la organización del texto etnográfico

Capítulo 1

Presentación de la escuela

Introducción

1. La Escuela de Enseñanza Media N° 7, el barrio y localidad
2. La cotidianidad de la escuela
3. Realización de proyectos extracurriculares
4. El Centro de Estudiantes, La Comisión de Egresados y El Locrazo

Capítulo 2

Las escuelas en transformación: El inicio del conflicto

Introducción

1. Los inicios de la escuela
2. El episodio de la Bandera de Ceremonia: El inicio del conflicto. *Personajes:*
 - 2.1. *Los preparativos del acto de inauguración de la escuela*
 - 2.2. *“La otra bandera”*
3. Vislumbrando la relación de la escuela con los poderes políticos

Capítulo 3

La Crisis: Las escuelas transformadas

Introducción

1. Escenas previas a la inauguración oficial del edificio escolar
 - 1.1 *La construcción con manos propias*
 - 1.2 *La construcción estatal*
2. La inauguración oficial del edificio propio
 - 2.1 *La irrupción política partidaria en el espacio escolar*
 - 2.2 *La puesta en escena de puntos de vista antagónicos*
3. La constitución de un grupo escolar en defensa de su escuela

Capítulo 4

Las dos nominaciones: la construcción de una posición social.

Introducción

1. La Escuela como punto de encuentro para la promoción de los Derechos Humanos
2. “La nominación de la calle “Miguel B. Sánchez”, disputando por su posición social con las autoridades municipales.

2.1 Consideraciones sobre el proceso abierto por esta nominación

3. “La Media 7 es nuestra y se llama Che Guevara. Acciones políticas de adolescentes y jóvenes”

3.1 Consideraciones sobre las acciones políticas de los estudiantes.

Capítulo 5

La convalidación de una inédita identidad escolar.

Introducción

1. Los preparativos para el “*Gran Acto*”, la fase de separación
2. La fase de transición: un inicio inesperado para un acto escolar.
3. La fase de reintegración: la emoción convalidando la posición social de la escuela

3.1 La adhesión corporal a la nueva posición social de la escuela

3.2. Un escenario Latinoamericano, el símbolo dominante y sus expansiones metafóricas

4. Consideraciones sobre este ritual

Conclusiones

Introducción

1. La irrupción de la política partidaria en la escuela secundaria bonaerense
2. La escuela como productora social: el reequilibrio del poder y el ejercicio de la ciudadanía en la esfera escolar.
3. El orden escolar en proceso de transformación

Bibliografía

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a cuatro grupos de personas sin las cuales no hubiera podido desarrollar este estudio.

En primer lugar estoy en deuda con la comunidad de la EEM 7 “Ernesto Che Guevara” por la calidez con que me recibieron. En forma especial, agradezco a l@s integrantes del Centro de Estudiantes y Comisión de Egresados por su generosidad para compartir conmigo sus saberes, espacio y actividades.

A l@s profesores y no docentes de la Maestría en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, en particular al profesor Javier Araujo.

A l@s colegas Paula Buontempo, Cecilia Carrera, Laura Celia, María Verónica Di Caudo, Silvina Fernández, Stella Maris García, Jesús Jaramillo, Analía Meo, Alejandra Otaso, María Teresa Pujó, María Laura Requena, Carmen Reybet, Carolina Scavino, Verónica Solari Paz, Andrea Tammarizio, Patricia Vigna, por sus lecturas y aportes que me permitieron enriquecer esta etnografía. Estos intercambios, que siempre incluían la ronda de mate y el afecto en las críticas, tuvieron como foco el Grupo de Estudio y Trabajo “Etnografía y procesos educativos en Argentina” – IDES, bajo la coordinación de la Dra. Diana Milstein, a quien reconozco en su tarea orientadora por sus aportes problematizadores, su inmensa generosidad y vocación docente. Mi gratitud para la Dra. Ángeles Clemente (UABJO, México) por la escucha y aportes que me brindó durante el seminario “Etnografía y Lenguaje” realizado en Bs. As., en el marco del PICT 2010-1356 *“Un nuevo lugar social para la escuela estatal. Entre la irrupción de la política y la emergencia de nuevas infancias y adolescencias”*, proyecto dirigido por Diana Milstein. Desde ya que eximo a estas entrañables personas de los equívocos de mi trabajo etnográfico.

A mi familia por su colaboración: Adriana como correctora de texto; Anahí por la traducción de bibliografía en inglés; Eugenio por la edición de fotografía; Nelson y Carlos por su soporte tecnológico. A todos ell@s gracias por su amoroso apoyo.

Introducción

1. Presentación del tema, problema, objetivos y preguntas de la investigación

A mediados de la década del 90 en la provincia de Buenos Aires se produce una reforma educativa que abarca a todos los niveles del sistema, y se enmarca en la transformación educativa nacional. El contexto social en que se llevó adelante dicha reforma estuvo signado por

“un proceso de recesión económica, expansión de la pobreza y el desempleo. Esta contextualización de la reforma argentina es particularmente importante porque se trata de un país con niveles tradicionalmente altos de equidad social.”
(Tedesco, Tenti Fanfani 2001:29).

La fragmentación del Estado, la movilidad social descendente, la creciente desconfianza en las autoridades gubernamentales y el proceso de reforma educativa constituyen un escenario socio-político propicio para la presencia de actores políticos en las escuelas, quienes conectan el espacio escolar en redes partidarias que se disputan en su ámbito el poder. Así, a partir de éste período las escuelas secundarias bonaerenses traslucen su carácter eminentemente político, cabe señalar que la escuela argentina – primaria y secundaria- desde el comienzo del sistema educativo ha sido representada como apolítica (Gagliano 1995; Milstein 2009). Utilizo el término “representada” en el doble aspecto que encierra: tanto las ideas y apreciaciones de sentido común que tenemos sobre la escuela las y los argentinos, como en el esfuerzo de los actores escolares en mostrar/actuar su accionar ajeno y exento de interés político dentro de su ámbito (Milstein, 2009).

Aquella representación es esencial para la función escolar de “formar al ciudadano” mediante la incorporación en las y los estudiantes de valores, actitudes y normas establecidas por las clases dominantes pero que basan su eficacia en ser percibidas y representadas como universales y apolíticas (Gagliano 1995, Tedesco 1996), y bajo estas características el proceso de socialización escolar es la base de la reproducción cultural (Willis en Milstein 2003) y del orden social (Milstein y Mendes 1999).

Esta investigación tiene por tema de estudio el papel que desempeña la irrupción de la política partidaria en la transformación de la escuela secundaria bonaerense, en el contexto de la reforma educativa de los '90. Mi argumento sostiene que el accionar político-partidario dentro de la escuela secundaria ha generado profundas alteraciones al develar las tramas políticas entre la escuela y la organización del afuera escolar, interfiriendo en el “sentido práctico” (Bourdieu 2007) con que los distintos actores tradicionalmente intervienen, de acuerdo a su rol y jerarquía, en el proceso de

socialización escolar.

Me intereso por comprender las modificaciones producidas en las tradicionales relaciones sociales entre los diversos actores escolares y las autoridades gubernamentales, a partir de presencias política-partidarias disputando porciones de poder en la escuela secundaria. Es decir, indago la transformación de la escuela secundaria bonaerense más allá de los cambios curriculares y de las políticas públicas de las sucesivas reformas educativas; interés que me llevó a realizar este estudio etnográfico en el conurbano bonaerense, en la Escuela de Enseñanza Media N° 7¹ de la localidad de Villa España, Berazategui.

En el caso estudiado identifiqué una traumática transformación del espacio escolar resultante de las políticas gubernamentales que, en las postrimerías del siglo XX, se aprestaron a realizar una reforma educativa provincial inserta e integrante del proceso de des-estructuración del Estado Nacional, con la consecuente crisis del Estado Provincial y bajo condiciones de pauperización de la población que abrieron una profunda brecha o deterioro entre los gobernantes y los gobernados (Milstein, 2003).

Al largo proceso para establecer el nombre de esta escuela yo lo entendí como el principal medio por el cual se jugó un “drama social” (Turner, V, 1982,1985), es decir, una disputa de poder entre dos bandos: los actores escolares y las autoridades gubernamentales, quienes dirimieron durante más de quince años por el control político e ideológico de la escuela. Los sucesos en torno a la identidad social de esta escuela me permitieron focalizar las tensiones y acciones político- pedagógicas entabladas entre los distintos actores escolares con las autoridades municipales y provinciales, y en cómo estas confrontaciones construyeron una posición social inédita para una escuela secundaria. Además, me posibilitaron iluminar, en los procesos de socialización escolar, los rasgos emergentes producto de la dinámica conflictiva en las relaciones escuela-gobierno.

A través de la descripción de la vida cotidiana de esta “comunidad de práctica” (Lave y Wenger 2008) escolar y de la narración y análisis del drama social que libraron, me propongo comprender el proceso de transformación de esta escuela secundaria bonaerense a partir de las nuevas relaciones sociales que se producen -dentro y fuera de ella- a raíz de la prácticas político- partidaria en su ámbito, para poder responder a los siguientes interrogantes de investigación:

-¿En qué consisten los conflictos que surgen en la esfera escolar secundaria a partir de la presencia de militantes partidarios; quiénes intervienen en ellos, en qué espacios y por qué medios se desarrollan?.

-¿Cuáles son las nuevas prácticas desplegadas y espacios apropiados por las y los estudiantes en su comunidad de práctica y fuera de ella, y qué cambios implican en la tradicional “formación del ciudadano”?

-¿Cuáles son las nuevas prácticas desplegadas y espacios apropiados por las y los adultos docentes y no docentes en su comunidad de práctica y fuera de ella, y qué cambios implican en la tradicional función de la escuela en la reproducción cultural y social?

-¿Cómo se entrecruzan las dimensiones políticas y pedagógicas en estas nuevas relaciones sociales con las autoridades gubernamentales, qué sentidos les atribuyen los distintos actores escolares y cómo inciden en la posición social de la escuela?

2. Breve historia de mi búsqueda y la elección de la escuela

Mi primer tema de estudio al iniciar el trabajo de campo fue el centro de estudiantes y su vinculación con la esfera pública. Es decir, llegué a la escuela y comencé el trabajo de campo con el fin de investigar la cotidianeidad escolar desde el entramado que van tejiendo los adolescentes y jóvenes a partir del centro de estudiantes; mi intención era observar de qué forma éste se enlaza en la experiencia de la comunidad, en el entramado de historias que surgen de la vida de todas las personas que de alguna manera se relacionan con el centro de estudiantes, y cómo con su accionar producen, reproducen o modifican las relaciones sociales en la escuela.

En consecuencia un requisito para la selección de la escuela en donde realizar el trabajo de campo etnográfico consistió en que ella tuviera un centro estudiantil en funcionamiento. A este primer requerimiento se le sumó otro de índole económica: la ubicación geográfica de la escuela, la cual debía permitirme un traslado diario hasta ella que fuera económico tanto en dinero como en tiempo, ya que no contaba con recursos adicionales para la investigación.

Decidí seleccionar una escuela dentro del municipio de Berazategui, en el cual vivo y soy docente, distrito escolar que al comienzo del ciclo lectivo 2009 contaba con sólo tres escuelas secundarias dentro del universo posible en donde realizar la etnografía. Este dato es extraoficial, hice mis propias averiguaciones mediante llamados telefónicos, consulta personal con docentes y estudiantes e información que me suministraron algunos funcionarios de Secretaría de Inspección² de Berazategui en forma verbal. La Jefatura Distrital debe contar con el *Registro de Centros de Estudiantes reconocidos del Distrito*³, pero no lo tenía.

Una de esas posibles escuelas la descarté inmediatamente ya que yo había sido

integrante de su cooperadora y aún mi hijo menor era uno de sus alumnos; temí que mis vínculos personales con los miembros de esta escuela afectaran mi tarea de investigadora. De las dos restantes seleccioné para realizar el trabajo de campo a la EEM N° 7. Yo conocía esta institución desde el año 2005 a través de una profesora de esa escuela que es amiga mía y me había invitado a participar de un evento que allí se organizaba: la primera edición de **“La carrera de Miguel, corremos para no olvidar”**. Este evento se hacía en memoria de Miguel Benancio Sánchez, atleta y militante de Berazategui secuestrado durante la última dictadura militar en enero de 1978 en su vivienda ubicada en el barrio donde estaba la escuela EEM N° 7. En esa ocasión participé por interés y compromiso sin propósitos investigativos, aún no había comenzado los estudios de posgrado. Sin embargo, tiempo después, el recuerdo de ese contacto con tantos estudiantes organizando junto con los docentes aquella jornada, me llevó a pensar que esa escuela era el lugar indicado para llevar adelante mi trabajo de campo. Conversé con mi amiga al respecto y ella no solamente me alentó para que lo hiciera, sino que además me contó mucho más acerca de esa escuela. Entonces, decidí elegirla para desarrollar mi trabajo de campo.

Recordar lo que yo había vivenciado en esa primera *Carrera de Miguel* acerca de la escuela y que ésta tuviera un centro de estudiantes en funcionamiento, confluyeron en mis inquietudes y propósitos investigativos. Entonces, decidí que la unidad de estudio para el trabajo de campo sería la EEM N° 7 de Berazategui.

En abril del 2009 fui por segunda vez a la EEM N° 7, ya pensando en mi trabajo de campo. Mi primer asombro fueron dos cambios en su fachada. Uno era la imagen del atleta desaparecido junto a la inscripción *“A 30 años, por aquellos que no están. Hoy más que nunca, corremos para no olvidar.”* Y el otro, la inscripción del nombre de la institución⁴. Arriba de la inscripción *Escuela de Educación Media N° 7* habían agregado su nombre: *Ernesto “Che” Guevara*.

El haber participado en la primera edición de la carrera en homenaje a Miguel B. Sánchez me permitió comprender el sentido de su presencia y reivindicación tan marcada sobre la fachada edilicia, lo sorprendente acaecería con bastante posterioridad. Pasaron tres meses para que yo percibiera un hecho atípico relacionado con el atleta desaparecido, en principio quedé impactada por no haberlo registrado con anterioridad ¿Cómo me pudo pasar, si yo iba a observar especialmente el espacio público?

El hecho que quiero señalar es que veo, lo increíblemente desapercibido: **emplazado en el jardín** un cartel de señalización de intersección de calles. El mismo indica el cruce de: calle 24 y calle 149 A Atleta: Miguel B. SÁNCHEZ. Además, “descubrí” sobre el alambrado perimetral de la calle 149 A una placa “Calle Miguel

Sánchez, N 2-11-52 DES 8-1-78 DETENIDO – DESAPARECIDO. Lo registré y comencé a preguntarme y a indagar entre las y los distintos actores su significado: ¿Por qué la señalización dentro de la escuela? ¿Cuándo comienza a llamarse calle Miguel B. Sánchez? ¿Quiénes producen dicha nominación?.

A partir de aquellos interrogantes comencé a replantear mis preguntas de investigación, ya que estos “descubrimientos” me dejaron perpleja durante los tres primeros meses de mi trabajo de campo. Fue desde mi perplejidad que reorienté mi búsqueda ya que aquellos interrogantes me condujeron a replantear mi tema de investigación porque entendí la necesidad de privilegiar las perspectivas de los actores (Guber, R 2001: 16) otorgándole a aquello que yo no había visto, la importancia que tenía para los “nativos”. Si bien yo soy de Berazategui, soy profesora de Educación Física en escuelas de la zona y siento un compromiso similar con la defensa de los Derechos Humanos, tardé mucho en advertir señales espaciales intencionadas y obviamente plantadas por quienes eran mis interlocutores. Mi intención era escribir una etnografía, era indispensable alterar mi rumbo:

“La etnografía contiene de antemano concepciones implícitas acerca de cómo se construye y cómo se le da sentido a la diversidad de realidades posibles. (...)

El etnógrafo intenta aproximarse a los lenguajes y conocimientos locales, lo cual implica tener una disposición receptiva y una sensibilidad hacia las formas locales de interpretar los sucesos y las experiencias.(...)

Por ello se requiere más tiempo, tiempo en el cual las temáticas que a uno le interesan se van transformando, y van coincidiendo con los intereses de las personas de la localidad”.(Rockwell, E. 2005)

Fue así que comencé a interesarme por la transformación que había llevado a esta escuela a entablar un proceso difícil, lleno de conflictos y tensiones para ponerle el nombre Ernesto Che Guevara. Al conocer y tratar de comprender este proceso pude también rediseñar el problema de investigación y el objeto de estudio. Desde esa perspectiva, ha sido valioso comprender al proceso de elegir, validar y finalmente imponer el nombre para su escuela como el elemento primordial de lo que comprendí como un “drama social” (Turner, 1982,1985). Narrar ese proceso como drama fue indispensable para entender que se trató de una disputa de poder en la esfera escolar, y así pude definir mis interrogantes en términos de acciones políticas-pedagógicas con que los actores escolares de la EEM 7 de Berazategui disputaban, dentro y fuera de la escuela, con otros actores y fueron construyendo su identidad escolar para, así, comprender qué modificaciones se produjeron en esta escuela secundaria bonaerense tanto al interior de la misma como en su posición social a partir de redefinir el equilibrio del poder.

3. Acerca de los antecedentes del trabajo

Para realizar esta investigación me basé en estudios provenientes del campo de las ciencias de la educación, la sociología y, en especial, la antropología. Dentro de esta disciplina fueron vitales los antecedentes etnográficos focalizados en el estudio de las relaciones políticas entre el Estado y los sectores populares en el marco de la vida cotidiana en las escuelas públicas que, con una visión antropológica sobre el hacer político (Swartz M., Turner V. y Tuden A., 1966; Nespór, 1997; Abélés, 2004), observan y analizan como *la terca realidad local* opone resistencia activa limitando el poder estatal (Rockwell, 2001). Estos trabajos fueron aportes valiosos para mi tema y objeto de estudio, ya que me guiaron a que en mi etnografía yo trate de

“enfocar eventos singulares de la vida escolar para develar estilos de practicar la política e identificar frentes políticos que actúan en la escuela, para alcanzar a comprender una manifestación de la vida política social más amplia y en un proceso plenamente histórico y abierto.” (Milstein,2009: 26)

La transformación educativa en los '90

Los estudios sobre la reforma educativa señalan: el carácter sistémico e integral de la transformación con una nueva división del trabajo entre el Estado Nacional y las provincias (Tedesco, Tenti Fanfani 2001); el objetivo financiero de la reforma de descargar el gasto educativo en las provincias (Senen Gonzalez y Kisilevsky, 1993; Delgado, 2000, Milstein,2009) y en la comunidad, operando la descentralización como una política de ajuste (Tiramonti,2001) y, a su vez, mediante la competencia entre las instituciones establecer la lógica de mercado que estuvo presente en todas las reformas de la región (Ibidim). Los tres ejes principales de la reforma fueron: la privatización, las políticas focalizadas y la descentralización (Montesinos, 2002), los cuales se entrelazaron en modos diversos e imprimieron distintas dinámicas sociales según la provincia, el municipio y la escuela.

La modificación de la estructura tradicional de los niveles del sistema fue el cambio más visible de la reforma (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001): el nivel obligatorio “Primaria” de 7 grados dio paso a la “Educación General Básica” de 9 años de duración - divididos en EGB1- 2 y 3, de 3 años cada uno- y la “Secundaria o Media” de 5 años se transformó en “Polimodal” de 3 años de duración. En el caso de la provincia de Buenos Aires en la adecuación a esta nueva estructura convivieron dos modelos simultáneos: 1- “EGB integrada” que contaba con los 9 años en los edificios de la antigua primaria y 2- “EGB articulada” que tenía la EGB 3 en dos edificios: el 7° año en la ex primaria, y 8° con 9° funcionaban en el edificio del “polimodal.” La opción de cada EGB y polimodal

por “articular entre ellas” -o no- excedió las razones pedagógicas, también jugaron en esa resolución cuestiones de espacio físico y ubicación geográfica tanto como las presiones de los docentes y padres (Ibidim). Para este estudio interesa conocer que en las relaciones y debates entablados entre los actores sociales de las EGBs, los polimodales y los inspectores en torno a la implementación de la articulación operaron procesos de diferenciación entre las escuelas, y esta articulación o no entre la EGB y el Polimodal estuvo sujeta a intensas negociaciones que se vincularon tanto con la gestión de cada escuela como por la construcción de su identidad. (Gessaghi, 2004) Esta última perspectiva es la que guió el rechazo de la EEM N° 7 a articular con la EGB lindante, construyendo su identidad desde la oposición a la reforma.

La lógica de mercado abrió mecanismos de competitividad entre las distintas instituciones (Tiramonti, 2001) y actores educativos, que dieron lugar a relaciones sociales contrapuestas con los valores provenientes de la lógica del derecho social instaurada desde el inicio del sistema educativo argentino, la cual vincula a la escuela con ciudadanía. En este sentido es importante la tensión puesta en juego por la reforma en el proceso de socialización escolar, como señala Tiramonti (2001) no es banal y sencillo el traspaso/ disputa entre los valores de la ciudadanía y de la solidaridad societal a los valores de la competencia y la eficiencia que pregona la lógica del mercado, los cuales tienen una tendencia destructora de la cohesión social (Tedesco 1996) y en un contexto de pauperización de amplios sectores populares. Al tiempo mismo tiempo las políticas compensatorias, de las diferencias socio-económicas entre las diferentes provincias y al interior de ellas a través del “Plan Social Educativo” (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001), produjeron un nuevo sujeto discursivo el “necesitado”, al que la reforma educativa intenta darle una respuesta construyendo un nuevo orden relacional en el cual coexisten lazos contractuales, políticos y tutelares (Tiramonti, 2001). El “necesitado” está en una relación sostenida con prebendas y obligaciones, ya no es un sujeto de derecho,

“la condición de necesitado lo desplaza de las tradicionales redes de representación política. No son los sindicatos ni los partidos políticos las contrapartes en esta relación, sino sus benefactores, con respecto a los cuales está en una situación de tal asimetría que sólo habilita el patrocinio tutelar.” (Ibidem)

En este período surge otra lógica vincular que se distingue a partir de la reestructuración entre las escuelas (periferia) y el Estado provincial (centro), y que pone en una relación discursiva la descentralización como profundización de la democracia a través de “enunciar la autonomía escolar”, autonomía que quedó en entredichos ya que

“La noción de “autonomía” asume un significado diferente: ya no está asociada con

una institución aislada sino a la articulación de la escuela al entramado político institucional local y a la red clientelar que se superpone y compite en la gestión de las demandas de las escuelas con la red burocrática tradicional.” (Tiramonti 2001:84)

Particularmente estas reflexiones me indujeron a observar como la transformación educativa operó mediante la descentralización en cambios en las relaciones de poder que fueron producto de complejas negociaciones que en el caso particular del Gran Buenos Aires se visibilizó- como señala la autora- por las pujas para acceder al “Fondo para la Reparación Histórica del Conurbano”⁵ y, me impulsó a comprender cómo en estas disputas intervinieron actores escolares y extraescolares tensionando las relaciones de autoridad y jerarquía escolar en los “enunciados” procesos de autonomía escolar y en la tradicional relación escuela – gobierno.

La desestructuración estatal y el entredicho de la neutralidad política escolar: ejercicio de la ciudadanía en y desde la escuela

Para dimensionar y comprender el accionar político que emergió sobre las fisuras que produjo, a fines del siglo XX, la transmutación del Estado, me apoyé en investigaciones realizadas en la escuela argentina (Milstein 2003 y 2009) que centran la atención en las relaciones entre las prácticas escolares y las prácticas sociales comunales, y permiten vislumbrar el sentido nuevo que adquiere lo público y “la escuela pública” ante el debilitamiento de los mecanismos de representación y negociación entre gobernantes y gobernados. Estos trabajos describen el surgimiento de un proceso abierto de politización de la escuela como resultado de la desestructuración del Estado y la profunda crisis de la sociedad civil, lo cual lleva a una redefinición de la escuela en tanto institución estatal.

Como hipótesis la autora plantea que las escuelas se encuentran en un proceso abierto de politización de su vida cotidiana, con distintos frentes políticos que puján en su interior, lo cual está produciendo la modificación de la institución escolar. Señala como el cambio más significativo el abandono de los docentes de la creencia en el principio fundacional que permitió homogeneizar y disciplinar a la sociedad: el principio de la neutralidad política de la escuela. De esta manera se desplazan hacia fuera las fronteras de lo escolar y aparecen nuevas relaciones entre el espacio escolar y el espacio social; las fuerzas en juego en el proceso de transformación escolar son contradictorias y continúan en disputa por dar sentido al reordenamiento del mundo escolar.

Es a partir de estas disputas e interacciones sociales en y desde la escuela, que emergen situaciones que permiten observar un alejamiento del sentido conservador de la “formación del ciudadano” en los procesos de socialización escolar, dando paso a la

manifestación de la ciudadanía por el ejercicio de la acción colectiva dentro del espacio material y simbólico de la escuela pública. Ejercicio que tiene por objetivo confrontar con las autoridades gubernamentales para exigir el cumplimiento efectivo de derechos. Este cambio en las relaciones entre “las escuelas” y los gobernantes

“Fue también síntoma de la desarticulación del mismo Estado: en el caso de las escuelas se asistió a la paradoja de tratarse de instituciones estatales obligadas a confrontar con quienes gobiernan el Estado, para poder sobrevivir como escuelas estatales” (Milstein, 2009: 179)

En ese sentido estos estudios etnográficos, realizados en la primera década del siglo XXI, me permitieron alargar la mirada observando la agencia de los distintos actores escolares como efecto de esta paradoja en las relaciones de poder. Me impulsaron a indagar cómo ésta influía en el trabajo docente de reproducción cultural y del orden social, en tanto éstos son funcionarios públicos pero considerando que ahora, bajo las condiciones socio-históricas que sustentan esta paradoja, ya no es posible considerarlos en su carácter doblemente de funcionario señalado por Tamarit:

“En primer término, desde el punto de vista administrativo, como empleado-funcionario del Estado; en este caso decimos que opera la dominación. En segundo lugar, en tanto que adhiera al proyecto dominante, en la medida que su conciencia se halle “impregnada” de hegemonía –o mejor dicho constituida por la “visión del mundo” dominante- el maestro será funcionario en el sentido gramsciano del término, y ahora estamos ante un hecho de hegemonía” (J. Tamarit en Milstein 2003: 24)

Es dentro del marco de esta paradoja que los docentes, a través de sus gremios, en sus prácticas de confrontación con el Estado reivindican la “Defensa de la Escuela Pública” y convocaron para ello a los estudiantes, a sus familias y a sectores de la cultura a sumarse al reclamo tanto en asambleas de padres en las escuelas; en marchas gremiales que incluían un llamado a las familias para manifestarse en las principales ciudades frente a organismos estatales; la “Carpa Blanca” que la Ctera6 instaló durante más de mil días frente al Congreso Nacional y recibió visitas y apoyo de diversos sectores sociales y culturales. La lectura de estos estudios me permitieron comprender que estas acciones colectivas novedosas implicaron una reapropiación de espacios materiales y simbólicos tanto del adentro como del afuera escolar, lo cual re significa “la escuela pública” ampliando la noción de ciudadanía, que se aleja de la típica noción de “formación del ciudadano”, por el contrario se centra en la construcción del rol social del ciudadano mediante el ejercicio de la acción ciudadana para concretar derechos. (Milstein 2003:29-30)

Las agrupaciones estudiantiles secundarias: su lucha por ser considerados sujetos

políticos

El estudio sobre el movimiento estudiantil secundario en la segunda mitad del siglo XX (Manzano, 2011) me permitió dimensionar la continuidad y profunda tensión en los diversos sentidos con que, los distintos actores sociales, pueden asumir la participación estudiantil en la conformación del espacio público escolar y comunal. El año 1958 puede ser considerado un hito en la historia del movimiento estudiantil secundario dado su fuerte participación en sectores antagónicos: por “la laica” (que contaba con el apoyo de la recientemente creada Federación Metropolitana de Estudiantes Secundarios-FEMES, de extracción comunista) se expresan en contra de la enseñanza confesional; o “por la libre” (liderados por la Unión Nacionalista de Estudiantes Secundarios -UNES) a favor de que se habilitaran a universidades privadas a expedir títulos profesionales. La confrontación se realiza mediante tomas de escuelas públicas y movilizaciones por las calles de las principales ciudades argentinas. Este es considerado un momento central no sólo por ser las primeras movilizaciones de estudiantes secundarios que se realizan a nivel nacional sino, además, porque allí en el marco de los debates de “laica o libre” del '58 ejercen la ciudadanía ya “que cuestionaron -en términos prácticos- la legislación (vigente hasta 1973) que les impedía desarrollar tareas gremiales y/o políticas en el marco escolar” (Manzano, V, 2011:42)

Como señala Valeria Manzano este reclamo por sus derechos gremiales mantiene su continuidad histórica, con una breve interrupción durante “la primavera democrática del 73” en la cual los estudiantes secundarios cumplen un rol muy activo y visible en medio de un clima de efervescencia política, con militancia en partidos revolucionarios de izquierda o peronistas (reflota la Unión de Estudiantes Secundarios –UES- desmantelada tras la caída del gobierno de Perón en 1955). La “primavera” terminó el 11 de septiembre del '74 cuando el ministro de Educación, Dr. Ivanissevich, comunicó la resolución 51/74 por la cual disolvía todos los Centros de Estudiantes a partir del ciclo lectivo del '75. Concluida la dictadura militar (Marzo de 1976- Diciembre de 1983) reaparece el reclamo de los estudiantes secundarios por su estatus político, a mediados de 1984 los CE organizan la “Marcha por la libre Agremiación” ante el Ministerio de Educación, exigiendo libertad para ejercer actividades gremiales, independencia de los organismos de control de las direcciones y del accionar de los partidos políticos.(Enrique en Manzano, 2011: 48) En esta marcha manifiestan su disconformidad con la nueva normativa para la creación y funcionamiento de los Centros de estudiantes secundarios que el gobierno del Dr. R. Alfonsín sancionó en 1984.

En contraposición con el discurso de los centros estudiantiles como derecho gremial, que parte de considerar a los adolescentes y jóvenes como “sujetos políticos,” aparece

otra visión extendida entre los adultos que los construye o bien como “sujetos de conflicto” o como “sujetos peligrosos,” en el peor de los casos. Si los estudiantes son vistos como “sujetos de conflicto”, las autoridades escolares optan por invisibilizarlos. (García, J.,2003) para ello se utiliza el dispositivo decimonónico escolar que niega a los jóvenes su capacidad de agencia colocándoles en una situación de minoridad apolítica (Falconi, O, 2004) y es muy difícil que el CE logre consolidarse. Lamentablemente en las últimas décadas los adolescentes y jóvenes de los sectores populares han sido víctima de la represión estatal a raíz de la “re-estigmatización de la juventud peligrosa” (Tiscornia en Manzano, 2011) pero esto ha sido, también, un impulsor de las prácticas políticas de los CE en defensa de los Derechos Humanos que, en 1991, volvieron a manifestarse en movilizaciones callejeras por el caso del asesinato de María Soledad Morales y la muerte de Walter Bulacio por “gatillo fácil” de la policía. Al igual que ya se habían expresado, tanto en 1986 recordando y repudiando los vejámenes cometidos por el último gobierno militar- al cumplirse 10 años de la “Noche de los Lápices”- como en la movilización de 1989 contra el indulto a los jefes de la última dictadura militar que fue convocada por los organismos de Derechos Humanos, y que contó con una amplia participación secundaria en la marcha de septiembre. (Manzano: 48)

Estos importantes antecedentes me permitieron comprender más del período que estoy estudiando, y observar la continuidad de las tensiones que giran en torno a que no sólo se legalicen los CE sino, también, a que se legitime su derecho de agremiación estudiantil. Al mismo tiempo me informaron de la relevancia de las actividades en Derechos Humanos como práctica política estudiantil, y me posibilitaron dimensionar el poder que puede adquirir el accionar estudiantil cuando se combina con una mirada adulta que los reconozca como “sujetos políticos”, construyendo redes relacionales que habiliten su participación (Machado, 2011); como fue el caso que tuvo su génesis en 1992 -muy significativo para mi tesis- cuando se gestó la mayor movilización de la comunidad educativa en oposición a La Ley Federal de Educación y los estudiantes sostuvieron junto a los docentes la consigna “defensa de la escuela pública.” (Manzano, 2011)

Las Rutinas y rituales escolares como espacio de sedimentación del proceso de socialización escolar

Las rutinas que envuelven a los cuerpos en la escuela, el uso del espacio y el tiempo escolar, y el modo en que se vinculan las personas en esos marcos regulatorios delimitan lo posible en cada institución escolar y van sedimentando la actuación y formación de los jóvenes como ciudadanos (Nuñez, 2010:132)

Además de observar y analizar las rutinas, me basé en los estudios realizados en torno a los rituales escolares (Mc Laren, 2007; Blázquez, 1997,2012 y Guillén 2008), es decir, aquellas prácticas que mediante la utilización de símbolos le otorgan sentido al mundo social (Myerhoff en Mc Laren, 2007). Ellos ampliaron mi mirada sobre la función ritual de los actos escolares “como uno de los dispositivos utilizados por el Estado en su siempre continuo e inestable proceso de formación” (Blázquez, 2012:16) y, en forma concomitante, comprendí que éstos se convierten en factor de hegemonía “creando consensos mediante significados simbólicos y prácticas que estructuran las experiencias diarias” (McLaren 2007). Para mi investigación fue crucial el siguiente señalamiento: “los rituales pueden considerarse “buenos” si crean una alternativa a la hegemonía (contrahegemonía) que habilite a los participantes para reflexionar críticamente sobre la forma en que la realidad es percibida y entendida.” (McLaren 2007: 101)

De modo tal que estos estudios sobre el ritual escolar me hicieron reflexionar en las posibilidades que encierra el detenerse en su descripción para analizar tanto los fenómenos de reproducción cultural como su posibilidad de ser un espacio-tiempo que genere resistencias y, en consecuencia, estudiar las posibilidades de cambio social que contiene. Es en este sentido que me baso en observar de un modo antropológico la política que

“ (...)se ha ido orientando hacia formas de análisis que estudian las prácticas y las gramáticas del poder poniendo de manifiesto sus expresiones y sus puestas en escena. Este enfoque siempre ha hecho hincapié en la estrecha imbricación entre el poder, el ritual y los símbolos.” (Abélés, 2004: 1)

4. Marco Conceptual

Realicé mi estudio bajo la perspectiva teórica de la “Antropología de la experiencia” (V. Turner, 1985,1986, Bruner 1986), la cual nace en la década del ‘80 debatiendo con la ortodoxia estructural- funcionalista que observaba la vida social y cultural desde un cerrado y estático modelo de sistema social (Babcock en Bruner, 1986; Diaz Cruz, 1997). En cambio, sus herramientas conceptuales permiten observar el fluir de la sociedad a través de la acción humana y de sus vivencias en los procesos sociales. Para ello rescata el concepto de “experiencia” de Dilthey: “Erlebnis” o “Vivido a través”, concepto que dota de significado a la vida social y cultural porque cuando estamos ante “una experiencia” el flujo cotidiano se detiene y podemos articularla en modo intersubjetivo, reconocemos su inicio y final otorgándole unidad a esa experiencia. Cuando vivimos “una experiencia” adquirimos comprensión no sólo por la *razón* sino también por los *sentimientos* y *expectativas*. La experiencia puede ser descrita y analizada por sus “expresiones”. Dilthey sostiene *“Nosotros trascendemos la angosta esfera de la*

experiencia por la interpretación de sus expresiones". (Bruner, 1986: 5)

Las expresiones son formas de objetivar las manifestaciones simbólicas de la experiencia vivida, son *"las encapsulaciones de las experiencias de los otros"* (Turner, 1982:17) , éstas pueden adquirir diferentes formas: textos literarios, discursos orales, rituales, obras plásticas, teatrales, etc.

Desde esta perspectiva la experiencia además de ser intersubjetiva está en un círculo hermenéutico en el cual la experiencia estructura las expresiones, pero las expresiones también estructuran la experiencia. (Dilthey, en Bruner 1986)

Al observar y analizar cómo los distintos actores del grupo escolar han desplegado su agencia social a través de la puesta en circulación de sus vivencias -durante el drama social- nos posibilita comprender los saberes que adquirieron y el modo en que fueron construyendo su identidad social. Nos conecta con lo particular de esta comunidad pero simultáneamente traza vínculos con la estructura social en que se halla inscripta, retomando nociones de Bruner afirmamos que

"la antropología de la experiencia reclama su propia especificidad: quiere rescatar la idea de la experiencia vivida pero en relación con lo común y general; defiende que una obra, acción, vivencia o expresión son totalidades singulares, no deducibles de lo común, pero elaboradas a partir de lo común, y cuya comprensión ha de partir de ello." (Díaz Cruz, 1999:6).

Los dramas sociales y los rituales

En mi estudio utilicé como la lente principal de análisis el concepto de "Drama social" de Víctor Turner, quien nos invita a pensar a las sociedades en un continuo fluir durante el cual, en los momentos de conflicto, la vida social puede adquirir una "forma dramática". En sus palabras:

"Los dramas sociales son en gran medida procesos políticos, es decir, envuelven competencia por fines escasos – poder, dignidad, prestigio, honor, pureza- mediante medios particulares y con la utilización de recursos que también son escasos: bienes, territorio, dinero, hombres y mujeres. Fines, medios y recursos están atrapados en un proceso de retroalimentación interdependiente" (Turner 1982:71-72, traducción particular)

Los actores sociales en el transcurso de la experiencia dramática ejercen su agencia con el objetivo de perfeccionar la organización política y social, y es durante este proceso dramático que "Las estructuras formales, supuestamente estáticas, sólo se vuelven visibles a través de ese fluir que les da energía, que las calienta hasta el punto de hacerlas visibles." (Turner, 1985:37; traducción particular).

El antropólogo inglés reconoce las siguientes etapas dramáticas sucesivas, cada una con sus características propias: 1-Ruptura, 2-Crisis; 3-Acciones y procedimientos de

reajuste y 4-Final, en la cual se reintegran los grupos en conflicto o se legitima el cisma. Sin embargo Turner (1985:40-41) aconseja a los investigadores que estudiamos los cambios sociales poner especial atención y analizar cuidadosamente lo que ocurre en la fase tres, ya que allí se pone en juego toda la maquinaria de acciones de reajuste posibles con el objetivo de re establecer el “status quo ante”, y si no lo consiguen habrá que preguntarse: ¿Por qué no?. De allí que una narrativa detallada de las cuatro fases por las cuales transitó el drama social permite aproximarnos a éste -para analizar las estructuras formales y, si las hubiera, a sus transformaciones- a partir de las vivencias e interpretaciones que de ellas han hecho los actores sociales, conformando así “sus experiencias” a través de “sus expresiones”.

Los rituales, son expresiones de experiencia que mediante el uso de símbolos fusionan lo corporal con lo moral, es decir, fusionan áreas polares de experiencia (Turner en McLaren, 2007) de allí su gran capacidad estructurante y que adquieran una relevancia especial cuando se emplean como medio para alcanzar fines en los procesos dramáticos. Sostiene Turner que en los dramas sociales los rituales se constituyen en performances, en formas estéticas que despliegan todo su poder creador, generando un sentimiento de “communitas”, de unión y armonía muy profunda en estado liminal, es decir, en una fase del ritual, los miembros participantes están al margen de las estructuras sociales, *“Donde las estructuras de la experiencia del grupo (Erlebnis) son replicadas, desmembradas, re-unidas, re moldeadas, y en silencio o vocalmente hechas significativas”*. (Turner, 1986:43)

Comunidad de práctica

Es vital que el lector sepa que cuando hago referencia a “comunidad educativa” estoy empleando una categoría social o “nativa” que en este texto debe interpretarse como equivalente a la categoría teórica “comunidad de práctica” desarrollado por Jean Leave y Etienne Wenger (2008), es decir:

“(…) un conjunto de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo, a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangenciales y superpuestas. Una comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, en gran parte porque provee el soporte interpretativo necesario para poder comprender su legado. De este modo, la participación en la práctica cultural en la cual existe un conocimiento es un principio epistemológico del aprendizaje. La estructura social de esta práctica, sus relaciones de poder y sus condiciones de legitimidad definen las posibilidades de aprendizaje, es decir, de participación periférica legítima.(traducción particular, pág.: 98)

Estas autoras desarrollan una teoría del aprendizaje que proporciona una perspectiva analítica crítica, con nociones constituyentes de la educación popular

desarrollada por Paulo Freire (2008) cuando, por ejemplo, afirman que el aprendizaje siempre está situado en un “locus” social y, por lo tanto, envuelve a la persona toda en una actividad en el mundo y con el mundo, por la cual ambos se constituyen mutuamente. Es en este sentido que ellas refieren a “participación periférica legítima”, en tanto implica que el aprendizaje conlleva una coparticipación social, mediante la cual el aprendiz está en proceso de convertirse en un miembro pleno de su comunidad en la medida que los contextos de acción le permitan ir incrementando sus roles de participación en actuaciones de mayor experticia.

Desde esta concepción Lave y Wenger superan, al mismo tiempo, el estructuralismo clásico por el cual el aprendizaje está situado dentro de representaciones mentales que surgen de estructuras invariantes y el dualismo cartesiano que ha caracterizado a la actividad educativa, recuperando el conocimiento por el cuerpo dentro del contexto de la participación del aprendiz, así el aprendizaje no está dentro de la mente individual sino que tiene un marco social, y está mediado por las diferentes perspectivas de los participantes, quienes vuelcan sus interpretaciones acerca de las mismas mediante el habla, así le otorgan significado, comprensión y aprenden.

Bajo esta perspectiva el

“Ver el aprendizaje como participación periférica legítima significa que el aprendizaje no es sólo una condición para ser miembro, sino que es en sí una forma evolutiva de ser miembro. Concebimos a las identidades como relaciones vitales a largo plazo entre las personas y su lugar y participación en las comunidades de práctica. De este modo la identidad, el saber y la participación social se implican unos a otros” (Lave y Wenger 2008: 53)

Escuela, política, ciudadanía y contrademocracia

En mi trabajo considero a la escuela como esfera pública atravesada por acciones políticas que comienzan y terminan fuera de ella y la conectan en redes a otras comunidades (Milstein, 2009). Bajo esta mirada nos alejamos del sentido común que al tiempo que “representa” a la escuela como apolítica considera al poder -que se ejerce en ella- únicamente concentrado en la cúspide del gobierno educativo, en sus reglamentaciones y jerarquías burocráticas; lo que Foucault llamó visión jurídica del poder (Ibídem)

La pedagogía crítica no sólo ha investigado (Aranowitz y Giroux, 1992; Giroux, 2004; Mc Laren, 2007) y des-ocultado cómo en las últimas décadas se impuso, a través de las transformaciones educativas, una visión de las escuelas como preparación para el mercado laboral, como producción de bienes inmateriales para la competencia empresarial en el mercado global sino, también, ha generado

conocimiento para reaccionar ante “la neutralidad” o “vacío político” del concepto de ciudadanía impuesto tradicionalmente en la escuela argentina, ya que no sólo en el nivel primario, sino que también en la escuela secundaria, la clase liberal-conservadora instauró una hegemonía pedagógica basada en los principios de universalidad y carácter apolítico (Gagliano, R 1995:181) que ligaba fuertemente al proceso de socialización escolar con la reproducción del orden social dominante, mediante la “formación del ciudadano”.

Aranowitz y Giroux (1992) utilizan la categoría “intelectuales transformadores” realizando un parangón con la categoría Gramsciana “intelectual radical”, cuyo rol es desafiar la reproducción de la sociedad dominante. Para mi investigación adquirió importancia comprender que los docentes que dotan a sus prácticas pedagógicas de un sentido político y a las políticas de un sentido más pedagógico, además de dar herramientas conceptuales a sus estudiantes para comprender la sociedad en la que viven y posibilitar que se conviertan en agentes críticos que intenten sobreponerse a las injusticias, se constituyen en nexos entre distintos grupos sociales -vecinales, ecologistas, sindicales, etc- que dan origen a formas de resistencia a nivel local.

En este trabajo consideraré a “ciudadanía” una categoría política (García, J 2003) que sólo cobra sentido a través de la participación que realizan las personas en el espacio público, y que se basa principalmente en el contexto de actuación, en el hacer tanto discursivo como corporal que busca incidir en la conformación de la esfera pública. Con similitud de sentido, Giroux, H (1996:53) da cuenta que la “gravedad social” de las prácticas culturales se expresan en el modo en que se incorporan, se hacen cuerpo y “mueven a la gente a la acción social y ponen límites al abanico de posibilidades con el que los individuos negocian sus identidades y su sentido de agencia social”.

Estableciendo un vínculo conceptual con las consideraciones de Turner sobre las características de las experiencias conflictivas, el historiador y filósofo político Pierre Rosavallon luego de analizar el mito del ciudadano pasivo afirma que

*“La comprensión de lo político como **espacio de experiencia** se impone aún con más fuerza en el caso de la contrademocracia. Si la descripción de las instituciones puede acomodarse al lenguaje estereotipado de los manuales, los poderes de control y obstrucción no pueden apreciarse si no es en el movimiento de su actividad”* (2007: 41, resaltado del autor)

Con su concepto de contrademocracia Rosavallon explica las formas y modos que adquiere el accionar político de los ciudadanos ante la desconfianza en las instituciones democráticas tradicionales, sosteniendo que la idea de un repliegue en la esfera privada es incorrecta, sino que estamos en presencia de una mutación de “repertorios”, “vectores” y “objetivos” de la expresión política que surgen como métodos

alternativos al voto para manifestar los reclamos y quejas .Las escuelas ante la fragmentación estatal y social se han constituido en un escenario en el que se visibilizan estas acciones contrademocráticas como resultante de la profundización de las contradicciones. Señala Zanotta Machado que los “conflictos entre condicionamientos estructurales y ‘necesidades’ individuales y colectivas” (en Milstein, 2009:28) ponen en entredicho la función escolar de “formación del ciudadano” como mecanismo de reproducción cultural y social..

5. Acerca de la metodología y la organización del texto etnográfico

Sobre la organización del trabajo de campo: los adolescentes como colaboradores.

El enfoque etnográfico es valioso por posibilitar una aproximación comprensiva a los sentidos del complejo mundo social, lo cual sólo es posible si en su “estar ahí” –con la población de estudio- el investigador logra realizar una apertura perceptiva- cognitiva- emocional que genere un espacio vital de vivencias compartidas con esos otros, sujetos de estudio. Es decir, el “estar ahí” sólo es productivo científicamente si se entablan relaciones de alteridad, en las cuales surge la interacción de las reflexividades. De allí que Guber, R (2001:18) afirme que “*el instrumento del trabajo etnográfico es el mismo investigador con sus atributos socioculturalmente considerados –género, nacionalidad, raza, etc- en una relación social de campo*” y que la distinción entre técnicas e instrumento es sólo de tinte analítico.

En las instancias previas al encuentro con mis interlocutores a la inquietud por alcanzar la alteridad -basada en ser este mi primer trabajo etnográfico y que mi formación de grado no es antropológica- se le agregaba la preocupación ética de la dificultad que encierra el “estar ahí”, que nos lleva a preguntarnos a nosotros mismos y a responderles a los sujetos de estudio sobre “¿qué hacemos ahí?”. Éste interrogante encierra un dilema ético: cuál es el destino de nuestro trabajo, qué y cómo lo comunicamos a la población de estudio, qué podemos dar en contraparte a aquellos que nos permiten ingresar a sus vidas. (Rockwell, E. 2005: 2)

Éste dilema adquiriría ribetes especiales dentro de esta investigación ya que en su inicio el tema de estudio involucraba producir conocimiento acerca de los Centros de Estudiantes, un espacio social estigmatizado y conformado por adolescentes y jóvenes, quienes suelen ser menospreciados desde la mirada adulto-céntrica.

Cierta tranquilidad me otorgó el poder reflexionar previamente sobre estas cuestiones y, especialmente, el hallazgo del antecedente del trabajo con niños como colaboradores (Milstein 2009). Así fue que desde la planificación de la etnografía me propuse construir conocimiento a partir de la colaboración con las y los estudiantes del

Centro.

Mi expectativa era no sólo que algunos de los integrantes del CE fueran mi interlocutores privilegiados sino que -desde mi propuesta pero a partir de sus propias inquietudes y necesidades grupales- ellas y ellos tuvieran dentro del estudio etnográfico un status de mayor relevancia que el de "informantes", mediante su participación en tareas de investigación (realizar descripciones, entrevistas, tomar fotos, escribir textos breves) y pudiendo reflejar su propia perspectiva para la construcción de los datos. O para expresarlo de otra forma, esperaba que en la investigación etnográfica confluyeran mis inquietudes y preguntas sobre el mundo social con los intereses del grupo estudiantil.

La relación con el grupo de colaboradores

El vicedirector me presentó a Eugenia, quien era la vicepresidenta del centro de estudiantes, entablamos un primer diálogo en el cual me impactó la buena disposición de ella, su mirada tranquila y atenta. Su actitud a la vez que me alivió, por franquearme el acceso, me generó un mayor compromiso; al llegar a casa anoté en mi libreta:

"Ahora que lo escribo, creo que en ese momento no fui tan clara, estaba nerviosa, ya que de la aceptación de los estudiantes dependía que pudiera realizar la experiencia de campo en esta escuela. (..)

Cuando hice una pausa, ella me dijo que no creía que haya inconvenientes. Pero me repreguntó -como para comprender un poco más- en qué consistiría mi investigación y lo que yo le requeriría al CE. Yo le comenté que el trabajo final es un texto que contiene las historias de la comunidad, que mi compromiso con ellos es compartir la lectura de todo lo que escriba y que, además, no tengo muy claro cómo voy a ir avanzando en el trabajo, que la idea es hacer algo que también les sea útil a ellos, que eso lo acordaríamos en el grupo. (...)". (Diario de campo,6-5-2009)

En ese breve encuentro intercambiamos correos electrónicos y de allí en más el grupo me recibió sin poner obstáculos en sus reuniones y actividades. Fue participando con ellas y ellos en sus actividades⁷ que llegué a comprender que los intereses del centro de estudiantes, sobre lo que podía aportar mi investigación, los implicaba como participantes periféricos legítimos de una comunidad escolar que, desde sus inicios, orienta sus prácticas pedagógicas en pos de reivindicar a la Escuela Pública mediante acciones políticas que posibiliten recuperar el prestigio social que ésta ha perdido, teniendo como bandera político-educativa la lucha por los derechos humanos vulnerados.

Es bajo esa membrecía, de participantes periféricos, que desde las propias actividades y proyectos escolares ell@s han producido diversidad de textos que dan

cuenta de su mirada del mundo social y político. Es decir, yo me encontré con una escuela que habitualmente da espacios para que sus estudiantes investiguen, debatan y expresen sus opiniones sobre el contexto socio- político en que se desenvuelven; sólo tuvimos que retomarlos reflexivamente. Algunos de ellos aparecen en la etnografía, específicamente:

-el proyecto “Jóvenes y Memoria”: con fragmentos de la obra teatral escrita y actuada por l@s estudiantes en 2009, y citas de entrevistas que realizaron ell@s para la producción teatral 2010.

-la filmación del video institucional con la historia de la escuela.

-los discursos que pronunciaron en el acto de imposición del nombre a la escuela.

-la foto de tapa *Revista del CE Seamos Libres* del año 2008, tomada en la calle de la escuela para mostrar la cabecera de una marcha de reclamo al Honorable Consejo Escolar de Berazategui.

Un texto especialmente producido para esta etnografía es la crónica del 7 Rock escrita por Melany, 15 años; en cambio, unas entrevistas y reflexiones que realizaron con motivo de las elecciones del CE finalmente no ingresaron en el texto etnográfico ya que no aportan al objeto de estudio. En el tiempo compartido fuimos entablando diálogos y ejercitando la reflexividad, y sin su colaboración gran parte del proceso político escolar hubiera permanecido desapercibido para mí.

Distribución cronológica de las tareas

Entre fines de abril y fines de diciembre del 2009 asistí, durante la época escolar, en forma asidua al turno mañana o al turno tarde, y en las ocasiones en que preparaban actividades especiales permanecía con la comunidad durante toda la jornada realizando observación participante.

En esta etapa, para la construcción de los datos, apelé a las técnicas tradicionales en las investigaciones etnográficas: registro de lo que ocurría en distintos espacios y tiempos escolares; conversaciones informales con los actores sociales; entrevistas no directivas; registro fotográfico y fílmico; búsqueda de fotografías y planos de períodos anteriores tanto de la escuela como del barrio; recolectar información de documentos oficiales escolares y gubernamentales; registros periodísticos y, participación en todas las reuniones del CE.

Durante el receso de verano 2009- 2010 me dediqué a escribir los primeros borradores del texto etnográfico y a releer los textos que le dieron el marco teórico. Al iniciarse el ciclo lectivo mi presencia en la escuela se centró en observar/ participar para construir los datos que me faltaban a la luz del objeto de estudio. Para ello también realicé nuevas entrevistas a ex: docentes, cooperadores, alumnos y me reuní con grupos de 2 o 3 colaboradores para revisar mis escritos y relevar sus puntos de vista.

Tal cual había sido mi compromiso compartí mis escritos tanto con los estudiantes como con los adultos, utilizando el correo electrónico y, también, consultándolos personalmente. En el intercambio de correos con Osvaldo –el director fundador- pude seguir trabajando el juego de reflexividades, él me hizo llegar sus ampliaciones de sentido y, además, en una ocasión hizo un aporte a mi narrativa, señalando los párrafos que le resultaban irrelevantes y tediosos para la lectura.

En todos los casos las personas disfrutaban de leer los sucesos escolares y de encontrarse ellas mismas protagonizándolos. Esto se suscita por el tipo de escritura a la cual Van Manen denominó relatos impresionistas y en los cuales “La narración misma implica una interpretación de los hechos” (Rockwell, E. 2005: 9). Por ejemplo Eugenia, que ya no estaba en la escuela, me escribió en un mail “Me pone muy contenta leerlo, y más en estos momentos en los que la participación de los jóvenes es duramente criticada en todos lados”(10-10-2010).

Por el correo electrónico y grupo de facebook compartí con I@s estudiantes y docentes trabajos parciales, antes de ser presentados, para abrirlos a sus rectificaciones. En 2011 presenté el artículo “‘La escuela es nuestra y se llama Che Guevara’. Una etnografía con adolescentes sobre acciones políticas” en el II Simposio Internacional Encuentros Etnográficos con niñ@s, adolescentes y jóvenes- Universidad de Lasalle, Bogotá. Y en Noviembre de 2012 “La metáfora de “Garabombo”: el vínculo intergeneracional desarrollado en la esfera escolar secundaria” en el IV Taller Internacional sobre Juventud- CIPS, La Habana. Ambos artículos son resultados parciales que, al presentarlos en ámbitos académicos para su discusión, ayudaron a la re- escritura final del texto.

La organización del texto etnográfico

El relato, de tipo impresionista, desarrolla en el capítulo 1 la Presentación de la escuela, contextualiza a la escuela dentro del contexto histórico-social y las prácticas barriales; señalando los rasgos característicos de su cotidianeidad escolar, proyectos extracurriculares y nucleamientos estudiantiles. Luego, los capítulos se estructuran siguiendo las fases -descriptas por V. Turner- del drama social y finaliza con un apartado de conclusiones.

Así, en el capítulo 2: Las escuelas en transformación, se desarrolla la fase de ruptura. El inicio del capítulo contiene una pequeña descripción de dos actores centrales del drama social, presentando a través de sus palabras Los inicios de la escuela. En El episodio de la bandera de ceremonia se narra el inicio del conflicto social, desatado alrededor de quién se convertiría en el padrino de la escuela mediante la donación de la bandera que el Estado

provincial no proveyó. El capítulo cierra con un apartado clave para comprender el tenor de la transformación en ciernes.

El capítulo 3, La Crisis: Las escuelas transformadas, desarrolla la segunda fase dramática. En su introducción se narra el contexto político -educativo- económico y social que se vuelve texto modificando el espacio escolar. Modificación que impulsa la conformación de bandos en disputa a raíz de un insólito “acto escolar”.

En el capítulo 4, Las dos nominaciones: La construcción de una posición social, relato y analizo la fase de acciones y procedimientos de reajuste. A través de “La Escuela como punto de encuentro para la promoción de los Derechos Humanos” se narra la constitución de uno de los rasgos identitarios escolares y cómo éste gravitó en las interacciones sociales; luego el conflicto se muestra en dos escenas dando cuenta del fluir de la vida social por: “La nominación de la calle Miguel B. Sánchez, disputando su posición social con las autoridades municipales”, y en el proceso de elección del nombre “La Media 7 es nuestra y se llama Che Guevara. Acciones políticas de adolescentes y jóvenes”, esta escena tiene por actores protagónicos a los estudiantes organizados a través del centro de estudiantes y de una comisión de egresados.

El capítulo 5, La convalidación de una inédita identidad escolar desarrolla narrativa y analíticamente la etapa final del drama, sosteniendo con Turner que los cierres son siempre provisorios e implican poder comunicar a otros la experiencia vivida, esta transmisión se realizó a través de un “acto escolar” que, como veremos, su significado excede a una mera ceremonia de “imposición oficial de nombre”.

Conclusiones: allí analizo las modificaciones que produjo, en el espacio escolar, el proceso dramático que se inició en la década del '90, cuando irrumpe la política partidaria y una comunidad de práctica escolar decide constituirse en grupo de defensa de la escuela pública en general, y de su escuela en particular. Con prácticas pedagógicas-políticas disputan con las autoridades gubernamentales, y van forjando su identidad con un modo diferente de practicar la ciudadanía en la escuela, hasta ser reconocida como EEM N° 7 Ernesto Che Guevara. Finalmente explicito por qué considero que algunas de estas modificaciones pueden extenderse a otras escuelas.

Capítulo 1

Presentación de la escuela

“La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida., y no la escuela que enmudece y me enmudece” (Paulo Freire)

Introducción

En el presente capítulo voy a presentar a la EEM N° 7 *Ernesto “Che” Guevara*, localizándola dentro del contexto socio- histórico del conurbano bonaerense, en las prácticas barriales y su vinculación con la escuela. Luego doy cuenta de las modalidades de estudio por las que pueden optar las/los alumnos, la cantidad de estudiantes matriculados, la división temporal del día de clases y, especialmente, me detendré a describir a aquellas situaciones cotidianas relacionadas con aspectos organizativos y del orden escolar que, por diferir a lo establecido mayoritariamente en las escuelas secundarias bonaerenses, llamaron mi atención y, en conversaciones con directivos, docentes y preceptores comprendí que consideraban primordial mantener este ordenamiento para posibilitar mejores vínculos con los estudiantes y la comunidad educativa.

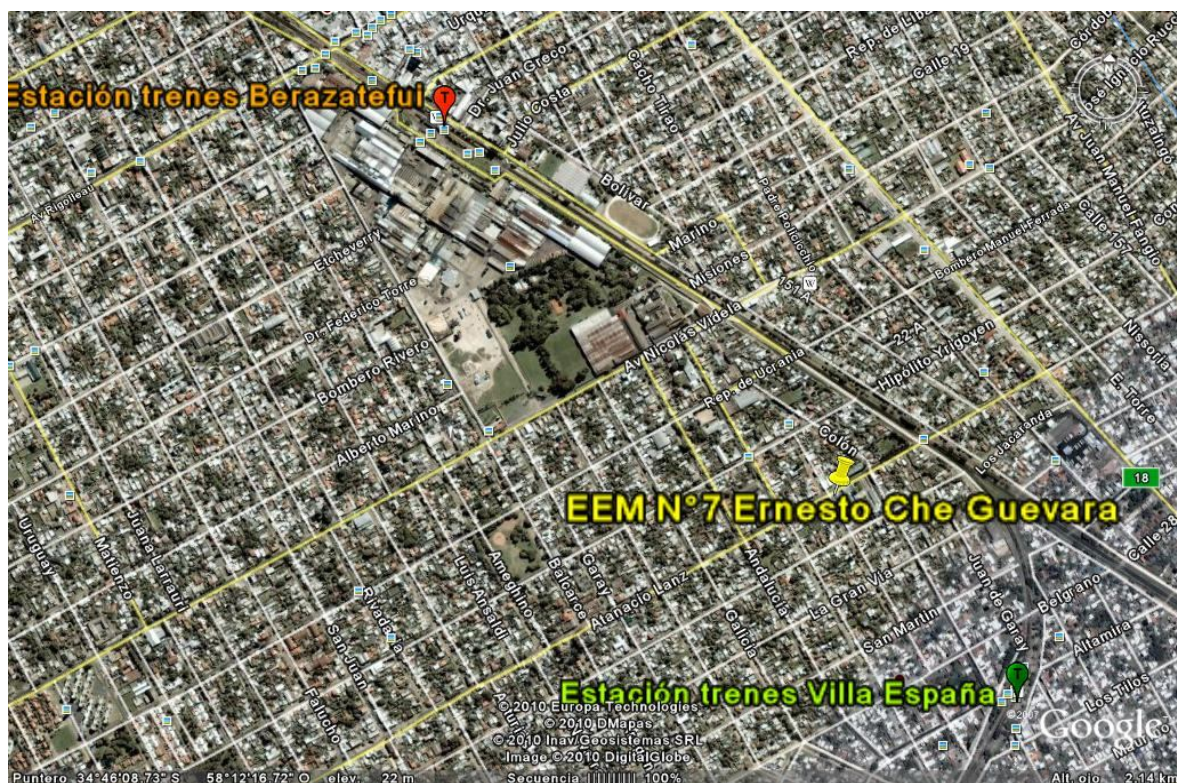
En este apartado también describo aquellos proyectos especiales que se realizan en el transcurso del año lectivo, uno de ellos adquiere una importancia relevante para la identidad de esta escuela porque relaciona de una manera poco habitual el adentro con el afuera escolar, y por una larga disputa política con las autoridades educativas municipales para poder implementarlo.

Finalmente presento a los dos nucleamientos estudiantiles que accionan dentro del espacio escolar. Detallo cómo son sus reuniones y una actividad comunitaria que preparan y realizan sin supervisión de los docentes, y me detengo en un pequeño debate interno que, durante los preparativos para esta actividad, abrió mi conocimiento sobre un proceso social conflictivo con la intendencia, el cual se prolongaba desde hacía años.

1. La Escuela de Enseñanza Media N° 7, el barrio y localidad

La *Escuela de Enseñanza Media N° 7 Ernesto “Che” Guevara* se encuentra ubicada en el barrio San Francisco de la localidad de Villa España, en la calle 24 “Atanasio Lanz” esquina 149 A “Miguel B. Sánchez” del municipio de Berazategui, dentro del denominado segundo cordón del conurbano bonaerense, a 27 Km. al sudeste de la

capital federal de la República Argentina.



Mapa satelital en el que puede verse la cercanía de la escuela con los dos ramales del ferrocarril y con la fábrica Rigolleau .

Actualmente el vecindario posee buena infraestructura dada por los sistemas de desagües cloacales y pluviales y las redes de suministros domiciliarios de gas natural, agua potable y electricidad. El barrio tiene la totalidad de sus calles asfaltadas y cuenta con transporte público automotor que le permite comunicarse con otras localidades vecinas, y es también posible llegar con un solo ómnibus hasta la Capital Federal.

Asimismo, el tren es un medio de transporte muy utilizado tanto por el bajo costo del pasaje como por la cercanía con las estaciones de Villa España (a 600 metros) y Berazategui (a 1300 metros), desde las cuales es posible viajar hacia la capital federal (estación Plaza Constitución) y la provincial (estación La Plata) o hacia las localidades de los municipios vecinos de Florencio Varela, La Plata, Lomas de Zamora, Quilmes y Avellaneda.

Un tema que preocupa a los vecinos desde hace más de siete años es la posibilidad de contaminación ambiental por la puesta en marcha de la “subestación eléctrica Rigolleau”, que la empresa “Edesur” ha ubicado sobre el predio de la fábrica. Por tal motivo muchos de ellos y ellas, incluyendo a estudiantes y docentes de la escuela, se

han agrupado en una “Asamblea de vecinos autoconvocados por el traslado de la subestación Rigolleau”, realizando: marchas de reclamo a la intendencia, festivales, junta de firmas en la calle peatonal del centro del municipio, acampes frente a la fábrica para evitar que ingresaran operarios de Edesur, y en varias ocasiones sufrieron fuerte represión policial lo que tensó la relación de los vecinos y escuela con la intendencia.

San Francisco es el casco histórico del municipio, los primeros pobladores urbanos comenzaron a asentarse en 1873, el año anterior había llegado el ferrocarril a Berazategui. A partir del año 1906, con la instalación de la fábrica de vidrio “Cristalerías Rigolleau” en un predio de 20 hectáreas frente a la “Estación de trenes Berazategui”, el barrio comienza un crecimiento demográfico sostenido por el asentamiento de familias obreras y de pequeños comerciantes.

A mediados del siglo XX el municipio tenía un perfil industrial, contando tanto con grandes empresas multinacionales como con pequeñas industrias de capitales nacionales.

Los vecinos recuerdan dos momentos en los cuales las posibilidades de progresar se interrumpieron. Uno a fines de los años 70, durante la última dictadura militar, cuando comenzaron las suspensiones y los despidos en las fábricas, algunas de ellas cerraron definitivamente. Y otro, a fines de los años noventa cuando nuevamente por la zona escaseaba el trabajo, los salarios eran bajos y muchos empleos se tornaron informales.

Esa última crisis produce un fuerte impacto en las familias, con una inédita movilidad social descendente que marcó especialmente a los niños y niñas. La magnitud de la crisis se refleja en los datos estadísticos del aglomerado del Gran Bs. As., los cuales señalan que en el año 2002 un 72 % de ellas y ellos vivían bajo la línea de pobreza y en el 2005, ya adolescentes, más de un 46% continuaba sumergido en la pobreza⁸.

Durante este período en todo el conurbano se expresó el malestar y resistencia a estos cambios adversos a los sectores populares tanto por actividades sindicales con las tradicionales movilizaciones a centros gubernamentales, como a través de modalidades nuevas: la agrupación en asambleas vecinales, auto convocados gremiales o por causas barriales y una forma especial que adquirió el reclamo por el derecho a la educación, fue instalar la “Carpa Blanca”⁹ frente al Congreso Nacional desde 1997 a 1999, donde realizaron ayuno miles de docentes de todo el país, quienes recibieron la visita y apoyo de los estudiantes – entre ellos los de EEM N°7-, sus familias y representantes de diversos sindicatos, asociaciones culturales y personalidades destacadas de diversos ámbitos. Modalidad que fue replicada con varias “carpas blancas” frente a la Gobernación, Legislatura Provincial y Dirección General de Escuelas en La Plata en el año 2002, en la cual ayunó el director fundador de la escuela y visitaron los estudiantes y docentes.



Estudiantes de EEM N° 7 de Berazategui sentados en los escalones del monumento de los dos congresos, Capital Federal, conversando con la docente del distrito que ayunaba en la Carpa Blanca, manifestando así su apoyo, 1997.

La Escuela de Enseñanza Media N° 7 (de ahora en más EEM N° 7) comienza a funcionar en 1990, el año anterior había asumido la presidencia de la Nación el Dr. Carlos S. Menem. El clima socio-económico era delicado, estaba alterado especialmente por un proceso hiperinflacionario, saqueos a supermercados y un malestar generalizado al cual el presidente, en su campaña preelectoral, había prometido cambiar a través de políticas tendientes a concretar lo que él definió como “salariazos” y “revolución productiva”.

Sin embargo, a poco de asumir comienza a aplicar políticas de neto corte neoliberal, bajo presiones de organismos internacionales de crédito tanto el Estado Nacional como los provinciales son transmutados, cambian sus estructuras y formas de distribución y financiamiento de los recursos. Esto se concreta en el sistema educativo con la transferencia de las escuelas secundarias y terciarias nacionales a los estados provinciales. El ministro nacional de educación A. Salonia ya en 1989 comienza a desarrollar políticas tendientes a la concreción de la transferencia y a sentar las bases para realizar un “Pacto Federal Educativo” con todas las provincias, poniendo como agenda central del Estado Nacional la transformación del sistema educativo.

La transferencia de las escuelas a los Estados provinciales tuvo por objetivo reasignar partidas del presupuesto nacional destinándolas al pago de los servicios de la deuda externa. Así se agravó la situación en las escuelas públicas, ya que la aplicación de la ley de transferencia obligó a las provincias a recibir los servicios educativos nacionales, que estaban asentados en su territorio, sin el correspondiente traspaso de las partidas presupuestarias o, en caso contrario, no podían acceder al “Plan Brady” de refinanciación de sus deudas; estas medidas tuvieron como meta el recorte de 900

millones de pesos¹⁰ de los gastos del Estado Nacional en el año 1992 (Delgado, M 2000: 103).

Los sindicatos educativos estaban alerta ante el vértigo de las medidas tomadas por el gobierno, ellos conocían el paradigma educativo impulsado en Latinoamérica por instituciones supranacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, a través de la reforma implementada la década anterior en Chile. Dicha reforma había introducido la lógica del mercado en los establecimientos educativos, cristalizando las diferencias sociales a través de una estructura de circuitos diferenciales (Tiramonti, 2001)

Ante aquel antecedente, y en el contexto señalado, era comprensible que se temiera por el destino de la escuela pública, ya que ésta se constituyó desde los inicios del sistema bajo la idea de laicidad, obligatoriedad y gratuidad, como un espacio integrador de los diferentes sectores sociales que en sus aulas convivían y tenían un lazo social. (Ibidim) Es bajo estas circunstancias que surge el lema *En Defensa de la Escuela Pública* como garante del sueño de quienes se niegan a resignar la posibilidad de una educación igualitaria y de calidad para todos brindada gratuitamente por el Estado.

2. La cotidianidad de la escuela

Conozco las modalidades organizativas de las escuelas por ser profesora de Educación Física. Trabajo desde mediados de los 80 en el conurbano bonaerense donde éstas usualmente permanecen bajo llave luego del horario pautado para el ingreso y egreso, siendo necesario durante el resto de la jornada escolar tocar timbre y esperar que el personal auxiliar abra la puerta para ingresar, y solicitarles el egreso. Los portones de acceso suelen ser una barrera que delimitan temporalmente un espacio escolar separado del afuera. Esto suele generar en las personas que quieren ingresar una sensación de incomodidad, como si se estuviera perturbando un espacio que no les pertenece.

En mi primer día de experiencia de campo me encontraba ansiosa por el hecho que debía solicitar el permiso para realizar la investigación. Teniendo en cuenta las modalidades organizativas con respecto al ingreso a los establecimientos llegué a la escuela bien temprano, ya que no quería sumar a mi inquietud la sensación de estar alterando la vida escolar.

Sin embargo, al ingresar a la escuela un hecho inusual llamó mi atención: las puertas de acceso no se cerraron luego del horario de ingreso. Contrariamente a lo que yo suponía, tanto el portón de entrada, que comunica con la galería y jardín anterior, como el segundo portón que franquea el ingreso al interior del edificio permanecen abiertos durante toda la jornada.

Durante la primera hora de clase me presenté ante el director para explicarle acerca

del trabajo etnográfico y solicitarle su permiso para realizarlo en la EEM 7, comenzamos a conversar y él accedió rápidamente. Antes que yo le preguntara o comentara mi extrañeza por los portones sin cerrojo, el director pronunció su primera definición institucional: *“Somos una escuela a puertas abiertas”*.

En el año 2009 todos los estudiantes del turno mañana y tarde, unos 680, estaban cursando el plan de estudios “Polimodal”. En cambio en el 2010, con el lanzamiento en la provincia de Buenos Aires de “La Secundaria de la Provincia”¹¹ en la escuela comenzó a dictarse el 4° año de la “Secundaria Superior” junto al 2° y 3° año del viejo Polimodal, cursos que serán progresivamente reemplazados, en 2011 y 2012, por el 5° y 6° año de “El Ciclo Superior Orientado de la Secundaria”.

Los títulos que se otorgan en esta institución educativa son los de bachiller con orientación en: Arte, Diseño y Comunicación; Humanidades y Ciencias Sociales; Economía y Gestión de las Organizaciones. El turno vespertino ofrece la modalidad “Bachillerato de Adultos con orientación en Ciencias Naturales” que cuenta con 270 estudiantes distribuidos en nueve cursos. Yo centré mi trabajo de campo en el Polimodal, por cuestiones de organización del mismo y la imposibilidad de abarcar una franja horaria tan extensa.

En el turno mañana hay diez cursos o divisiones, que ingresan a las 7.30. Las horas de clase se organizan en módulos de una hora reloj de duración. Al inicio de la jornada se dictan dos módulos consecutivos, luego hay un recreo de las 9.30 a las 9.40 en el cual todos los que quieran pueden comer la merienda que envía el Consejo Escolar a través de un proveedor. Generalmente es una factura, alfajor o sándwich, y para beber té o mate cocido, la distribución es en el salón de uso múltiples (SUM) y está a cargo de las/os auxiliares, cuando la situación la requiere (enfermedad, huelga) reciben la ayuda de preceptoras/es. Para la entrega de la vianda a los estudiantes se utiliza un pasa platos que comunica con la cocina.

La siguiente clase se extiende de 9.40 a 10.40, a continuación un recreo de diez minutos para, luego, dar paso a dos módulos consecutivos de clase hasta las 12.50 que es hora de salida. El turno tarde tiene once divisiones de alumnos, manteniendo la estructura de dos módulos de clase, recreo, un módulo de clase, recreo y los dos últimos módulos. Estos cursos ingresan a las 13.00 y se retiran a las 18.20., la merienda se realiza durante el recreo de las 15 horas.

Por la mañana, a partir de las 7.15 horas comienzan a llegar los estudiantes, se agrupan mayoritariamente en la vereda, entre la puerta del SUM y la esquina; otros conversan en las esquinas de enfrente mientras que una minoría que llega en bicicleta o ciclomotor pasa directo por la galería para dejarlos estacionados en el patio.

Algunos pocos alumnos también suelen pasar antes de la hora de ingreso a sus aulas,

dejan la mochila en su silla y se quedan conversando allí o en el pasillo. Alrededor de las 7.25 comienzan a ingresar los restantes; no realizan formación en el patio ni izan la bandera como habitualmente se hace en otras escuelas de la zona y, en general, de la provincia de Buenos Aires, cada cual se dirige directamente a su aula. Es frecuente que alguna preceptora se asome al jardín de la entrada para decirles a los alumnos que aún no han ingresado *“Vamos, que ya es la hora”*.

Las preceptoras y preceptores suelen intercambiar palabras tanto con los estudiantes que se encaminan hacia sus cursos como con los profesores que llegan a registrar su firma en el salón que alberga en forma conjunta a la preceptoria y a la sala de profesores. Ante la falta de salones resolvieron el problema con una división visual del espacio mediante la ubicación en el centro de los armarios que guardan la documentación, quedando a la izquierda los escritorios de preceptoria y del lado derecho de los armarios la mesa de profesores.

En el inicio del turno los preceptores se dirigen a las aulas a registrar la asistencia de las/ los alumnos. Cuando suena el timbre de egreso los estudiantes esperan que el docente les indique para salir al pasillo central y de allí directo a la calle, excepto cuando los preceptores o los directivos quieren dar alguna información y para ello se los detiene brevemente en el pasillo central.

Entre las 12.50 y las 13.00 es cuando las veredas cercanas están más pobladas, allí se producen muchas conversaciones entre los adolescentes y jóvenes de ambos turnos, este espacio es utilizado por ellos para coordinar actividades sociales y los integrantes del centro de estudiantes aprovechan para mantenerse al tanto de lo que sucede en el otro turno.

Cuando una profesora o profesor avisa que en tal día no concurrirá a dar clases los preceptores tratan de acomodar los horarios para que sus alumnos ingresen más tarde o egresen antes de lo pautado, para ello envían una nota previa a sus familias en el cuaderno de comunicaciones. Pero si no es posible modificar los horarios o el docente no avisa con anticipación los estudiantes tienen *“hora libre”*, es decir, no tienen tarea asignada y por lo tanto pueden realizar la actividad que prefieran. Prácticamente, no suele estar vinculada con los temas de estudio.

La mayoría prefiere conversar y escuchar la música que tienen almacenada en la memoria de sus celulares; suelen agruparse de acuerdo al tipo de música que prefieren (*“Uh no, si van a escuchar cumbia me voy”*) Si el día es soleado, generalmente, salen al patio ya que si se quedan escuchando música en los pasillos o cerca de las puertas del aula, los preceptores o directivos les piden que no molesten a los otros cursos que están en clases.

Así mismo, en las horas libres algunos /as estudiantes permanecen en los salones,

otros pocos van a la biblioteca a buscar el ajedrez, al laboratorio o sala de informática, también suelen entrar a sala de preceptores a hacer alguna consulta referida a educación física que se cursa a contra turno. En varias ocasiones vi al preceptor en el aula con parte del grupo de estudiantes mientras otros decidían ir a otro sitio.

En los recreos mayoritariamente acuden al patio, se sientan en las gradas que bajan al césped o directamente sobre el mismo cuando el tiempo es primaveral, también van al kiosco o a la fotocopidora que se halla contigua al mismo, por esa zona siempre hay grupos charlando. También algunos deciden quedarse en el aula ya que, al igual que en las horas libres, la única restricción es no retirarse de la escuela aunque las puertas están abiertas. En esa libre elección tanto del espacio como de las actividades a realizar con “algunos de los otros” van expresando sus propios gustos y puntos de vista, así van construyendo su identidad.

Sin embargo, también es muy importante para los adolescentes el confrontarse con el “otro adulto” en el proceso de construcción de su identidad. Las escuelas como espacio establecido y dirigido por adultos intervienen siempre en ese proceso, los docentes son una identidad de referencia en la cual se contrastan.

Yo tuve la posibilidad de observar una clase sobre identidad, la profesora Silvia me había invitado con mucha anticipación *“cuando veamos con los chicos de 1° el tema de identidad podés venir, creo que te va a servir para tu trabajo”*.

Así fue que participé de la segunda clase en que abordaban el tema, en la anterior habían trabajado sobre el concepto teórico y, además, habían escrito su propia descripción que la profesora llevó a su casa y tipeó en la computadora. *“Así no se reconocen por la letra”* les dijo ese día, mientras ellos tomaban una descripción al azar que luego leerían en voz alta.

Silvia, les propuso jugar a descubrir a la persona, *“Si alguien no quiere que se lea su escrito, se acerca y me lo dice, no hay problema, se saca”* dos chicas dudaron pero terminaron aceptando participar. El juego los atrapó de inmediato, escuchaban con atención, se reían ante algunas anécdotas familiares. Surgieron distintas emociones, una estudiante dijo en voz alta mirando a la profesora *“quiero que llegue la mía, por favor”*, otra de las chicas mientras leía hizo un silencio y después dijo, casi llorando, *“no puedo seguir”*, la profesora fue a consolarla, le pasó el brazo por el hombro y continuó leyendo ella: se trataba de la muerte del padre de otra compañera.

La lectura de las auto-descripciones generaron distintas emociones. Cada vez que concluía una lectura y confirmaban el nombre de la persona que lo había escrito todos aplaudíamos. Pero el aplauso más largo se lo brindaron a la profesora cuando ella finalizó la lectura, pausada y con tono cálido, sobre sus vivencias en relación a los estudiantes:

“Estoy tipeando las descripciones de mis alumnos. Estoy conmovida, me sorprenden, me enorgullecen. Son autocríticos (cabe recordar que son chicos), asumen errores, hablan sin tapujos sobre sus relaciones familiares. Cuentan todo aquello que les gusta y también lo que no. Son extremadamente sensibles, comprometidos, soñadores. Se describen desde lo físico, pasando por sus errores y virtudes y llegan a lo más íntimo de su ser. Me dan ganas de seguir conociéndolos. A algunos ya los saqué, otros me cuestan un poco. Es linda esta experiencia de descubrir al otro. Me moviliza y espero que a ellos les ocurra lo mismo. Sigo leyendo y mi primera impresión cada vez se afianza más, está bueno esto de descubrir al otro, de conocerlo y re-conocerlo. Mis alumnos me hacen feliz por poder compartir esta experiencia. Gracias por brindarme esta oportunidad de conocernos cada día más. Los quiero”.

La necesidad que tienen los adolescentes de encontrarse con sus docentes fue abordada en el video institucional que se proyectó en ocasión de la imposición del nombre a la institución, el 8 de octubre de 2009, en el cual criticaron a aquellos profesores que faltan asiduamente, reflejando como significan las “horas libres” los alumnos. Por otro lado, en ese mismo video, otra adolescente señala como una virtud de la escuela que los escuchen y posibiliten la apropiación de su imagen corporal para la construcción de su identidad, ya que a diferencia de otras escuelas¹² no usan guardapolvo ni uniforme. Así una alumna de tercer año ante la pregunta de por qué eligió la escuela mencionó como importante:

“todos tenemos posibilidad de hablar y decir lo que pensamos, es más, nos vestimos como queremos, como estamos en casa, tampoco es que venimos hechos un disparate, podemos venir así, tenemos esas oportunidades” (Vanina, participa del Centro de Estudiantes)

En el inicio de clases del año 2010 durante la bienvenida de las /los nuevos estudiantes y de los familiares que los acompañaban, el director los reunió junto a los preceptores /as en el patio y les explicó cómo organizan y entienden ellos el espacio escolar. Transcribo algunas frases referidas al tema que él pronunció en esa ocasión, para comprenderlo desde la perspectiva de los actores comunitarios:

*“Buenos días, bienvenidos a la Escuela Ernesto “Che” Guevara, nuestro comienzo es así informal, sin formar por curso ni bandera”
“No hay uniformes en esta escuela, del pelo no nos importa el peinado, el color, el largo no es importante. Tampoco nos interesa o discriminamos por gustos musicales ni por la religión que tengan. Ahora si queremos que Uds. piensen que es lo correcto para venir a trabajar, es decir el pantalón corto y las ojotas está bien para un momento de recreación pero no en la escuela, piensen en auto reglamentarse para el trabajo y el estudio. La mejor disciplina es la autodisciplina”-
“ Es una escuela abierta, no tiene barreras, no es una cárcel, pertenece a Villa España que tanto la pidió (...) depende de todos nosotros mantenerla, es responsabilidad de cada uno, no tengo porque irme dentro del horario escolar, ni*

tiene que haber nadie que me detenga”

Al finalizar sus palabras, el director fue presentando a las preceptoras y preceptores, quienes fueron llamando a cada curso por la lista, primero a los varones y luego a las mujeres. En el turno tarde el vice director recibió a los estudiantes y a los familiares que los acompañaban en el SUM, refugiándose del intenso sol, la bienvenida tuvo el mismo registro espacial (se formó un círculo entre todos los que estábamos presentes) y de contenidos expositivos que la brindada en el turno mañana.

Claudio es el director desde el 20 de Agosto de 2004, accede a la función por concurso de oposición y antecedentes tras la jubilación del director fundador. Es profesor de Geografía, está en la escuela desde la década del noventa, con unos años de discontinuidad en los que trabajó en la ciudad de La Plata, actualmente licenció todas sus horas como profesor en esta escuela *“para ser únicamente el director”*.

Él quiere mantener el espíritu y proyecto fundacional de la escuela, manteniendo los sueños, *“los sueños sostienen las utopías”*, me dijo que hay que trabajar confiando en *“la libertad de hacer de los jóvenes para que puedan concretarlos”* pero aclaró que *“esto es lo que cuesta ya que no todos los docentes por su historia o trayectoria pueden hacerlo.”*

En la charla que mantuvimos cuando me presenté ante él, en Abril del 2009, me informó que en la escuela trabajan en *“Defensa de la Escuela Pública”* y que esto significa que la formación de los estudiantes debe incluir el compromiso social y la memoria histórica, siendo para eso un objetivo primordial de la escuela el desarrollar en las y los estudiantes la criticidad y la reflexión.

Durante el trabajo de campo yo fui registrando que estas características del proyecto pedagógico de la escuela produjeron una tensión con las autoridades escolares distritales y con la intendencia.

Transcurrido más de un año de aquella primera conversación le pido conversar sobre el tema específico de las tensiones con las autoridades, Claudio dice que es lógico que hayan surgido *“porque la escuela como institución fue creada para reprimir, para reproducir modelos. Esto es lo más contrastante de la EEM N° 7”*.

Yo le comenté que en una de nuestras conversaciones anteriores él utilizó la metáfora de la ruleta rusa, lo cual me impactó mucho, que intenté imaginarme esa sensación de estar al límite. Como necesitaba compartir con él lo que había registrado para saber si estaba expresando bien su perspectiva, le pregunté si podía leerle mi registro y él accedió:

[Para explicarme las dificultades de ser el director de la escuela usó la metáfora de la ruleta rusa *“Desde que estoy acá como director para poder hacer los proyectos como La carrera de Miguel, El 7 Rock, El Locrazo, etc, etc, cargo un revolver con cinco balas”* en referencia a lo masivo de los eventos, la posibilidad que ocurra un accidente siendo él único responsable, ya que no siente el respaldo de los

funcionarios educativos que supervisan a la escuela, quienes pusieron trabas para poder concretar proyectos que se estuvieron planificando desde la dirección anterior.

Al respecto Claudio me contó *“Tuve que pelearla un montón para poder hacer La carrera de Miguel en el 2005, argumentando directamente en la Dirección de Secundaria de La Plata”* ya que en la secretaría de inspección distrital no prosperaba. *“El inspector me dirigía a las autoridades municipales. Yo le dije que a mí el sueldo me lo pagan de la Dirección de Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, que yo no era empleado municipal”*]

El director acordó con mi escrito y comenzó a explicarme como fue todo el proceso, porque para él *“hay un antes y un después”* en las relaciones con las autoridades a partir de concretar los proyectos que estaban trabados. Recuerda que cuando presentó el primer pedido en Abril del 2005 en inspección también les dijeron *“-cómo que quieren hacer una maratón’. Se preocupaban por la responsabilidad civil pero en realidad se colaban ciertos fantasmas del pasado que no se dejaban aparecer del todo.”*

Estábamos conversando en la pequeña dirección, estaba presente el profesor a cargo de las olimpiadas de historia: nos ceba mate, interviene haciendo comentarios porque él es docente de la escuela desde 1993. Intercambian miradas y sonrían cuando Claudio me cuenta que ante ese primer obstáculo, que les pusieron desde inspección para realizar la carrera, decidieron redoblar la apuesta redactando el justificativo del proyecto y presentándolo antes de las vacaciones de invierno *“buscamos una frase emblemática y tan contundente que nadie pudo decir está mal. Dijeron si, háganlo”*.

No les pregunté cuál era la frase, la di por sentada. Ahora que escribo este texto me pregunto si realmente será esa. Creo que el sobreentendido fue en parte por la empatía adquirida en la observación participante y, además, porque yo tenía 24 años de edad cuando comenzó “El Juicio a las Juntas Militares” en 1985. Juicio que conmovió a gran parte del pueblo argentino, identificándonos con el cierre del alegato del fiscal Strassera, *“Señores jueces: Nunca más”*.

Quizás me equivoque y no haya sido “Nunca más” la frase emblemática que utilizaron en el justificativo para que le aprobaran la realización de La Carrera de Miguel. Lo que si puedo afirmar es que ese es el sentido que le otorgan: *“a los desaparecidos le pusimos un rostro, era el de Miguel pero con él van los 30.000. Y un pueblo con la memoria fresca no vuelve a cometer los mismos errores.”* (Claudio)

En el análisis que realiza Claudio, sobre esta relación complicada con las autoridades, sostiene que se imbrica con la coyuntura política nacional, provincial, local y sus entramados. Él considera que es un proceso con mayor tensión durante la etapa fuerte del neoliberalismo y que comienza a ceder un poco en el 2006 cuando a nivel nacional se declara el 24 de Marzo como “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” y con la apertura del “Museo de la Memoria” en la ESMA¹³.

“Cuando los Derechos Humanos comienzan a ser una política de Estado entonces ya la escuela y la Carrera de Miguel no son más el patito feo. (...) Pero es como el tema de Silvio Rodríguez: los que me aman y los que me odian no me van a perdonar que me equivoque.”

Como rasgo distintivo de la escuela en su relación con las autoridades señala el mantenerse al margen del *“modus operandi habitual en las instituciones educativas”* que consiste en mostrar una relación o vínculo especial con el funcionario educativo o político. Al respecto Claudio me dijo *“no vamos a estar jamás de acuerdo con decir ‘vengo de parte de’. Yo dirijo mi nota al Consejo Escolar, no a la persona”*.

Continuamos conversando sobre el desarrollo de los proyectos educativos propios de la escuela, me dijo que al comienzo siempre tienen dificultades pero que los van mejorando sobre la propia experiencia, que ellos actúan como la frase de su logo *“se hace camino al andar”*

Le pregunté cómo se siente ser el director teniendo en cuenta las tensiones existentes con las autoridades *“Te corre una adrenalina, ser director de una escuela que se llama Che Guevara. Yo estoy orgulloso porque no puede nadie decir, aunque les de bronca, que no somos nobles trabajando.”*

3. Realización de proyectos extracurriculares

En la escuela durante el transcurso del año además de dictarse las clases por asignatura se preparan y realizan numerosos *“proyectos extracurriculares”*. Es decir, se organizan y coordinan una serie de actividades que se llevan a la práctica para acercar saberes culturales que consideran valiosos para los estudiantes y /o comunidad. Estos fueron:

-Debates: se realizaron en cada turno. Si el día es agradable, climáticamente hablando, se realizan en el patio sino en el SUM. Asistieron todos los cursos y estudiantes, quienes previamente habían elegido un representante para debatir (puede ser cualquiera no necesariamente tiene que exponer el delegado ante el centro de estudiantes o consejo de convivencia). En la puerta de preceptoria se anunció con una semana de antelación, informando los posibles temas: Pena de muerte/ baja de imputabilidad; Pobreza; Igualdad y Desigualdad; Justicia e Injusticia.

-Mateadas científicas: los alumnos llevan su equipo de mate que se comparte, como algo ameno y participativo, se realizan en el mes de Junio y en cada turno, en el 2009 el tema fue *“Problemáticas Ambientales”*. Iniciaron la jornada con la proyección del video *“Planeta Tierra for ever”*, luego hubo una exposición del director sobre la temática y la etapa final fue de realización de trabajos de producción grupal de los estudiantes. Un

profesor organizador de la jornada se lamentaba

“se pensó como participación voluntaria de los profesores en los grupos de trabajo de los alumnos, pero cuesta. En todas las actividades de este tipo hay profes que no puedo decir que se resisten pero si que hay que ir a buscarlos para que vengan al SUM”

-El 7 Rock: se realiza un viernes de septiembre, cercano al día del estudiante, es una jornada en que alumn@s, ex alumn@s y profesores presentan sus grupos musicales. Hay grupos de ska, rock, heavy metal, cumbia santafesina, dúos melódicos y se combina con la asistencia a talleres (teatro, circo, folklore, clínicas de guitarra y batería, fotografía, cerámica, graffiti, grabado, salsa, árabe, hip-hop, karaoke).

En el transcurso del día también se pintan murales, que en el 2009 trataban sobre las tragedias de Cromañón¹⁴ y Carmen de Patagones¹⁵. Los bocetos de los murales son seleccionados en un concurso realizado con antelación por las profesoras de plástica. Los artistas que los realizan son los ganadores y otros/ as compañeros que ellos elijan.

En mi trabajo de campo estuve realizando actividades junto a las y los integrantes del Centro de Estudiantes porque me interesaba observar como captan y construyen sus relaciones comunitarias y sus puntos de vista de lo que acontece en la escuela. Cuando les dije quién quería colaborar en mi investigación Melany, 15 años, se ofreció enseguida. Como a ella le gusta escribir acordamos que haría la crónica de la jornada.

Lo que yo vivencí en esa jornada más lo que informó Melany me permiten asegurar que el 7 Rock es el proyecto educativo que más disfrutaban las/ los estudiantes. Ella describió así lo sucedido:

“Llega el 7 Rock

Un día esperado para todos...un día con mucha creatividad, emoción, muchos nervios de escenario. Pero divertido...impresionante la gran cantidad de actividades, todos los talleres, las bandas. Fue un día muy movido, para donde mires veías a bandas, el mate, adolescentes haciendo murales y distintos tipos de expresiones...

El Karaoke fue muy divertido y chistoso, igual a eso de las 17:00 el premio se lo llevó la Banda de Cumbia (entre tantos buenos momentos) que hizo bailar a todos, los veías a todos, todos riéndose.

Otro momento que se sintió muy tocado fue cuando “La Fosa” tocaba el tema: “En este canto” ya que habla de Ernesto “Che”Guevara:

Fue una muy buena fecha, muy prolija. Me encantó que haya tranquilidad con los estudiantes. Para mi salió excelente!!”

Entre los preceptores/as y docentes que se sumaron a las actividades note mucha alegría por como estaba saliendo la organización, estaban visiblemente distendidos, charlaban, se reían. Algunos/as se sumaron al baile cuando tocó el grupo de cumbia

santafecina y el profesor “Zuca” respondió al pedido de una banda y de los alumnos: subió al escenario y luego se dejó caer suavemente sobre el público, los estudiantes, quienes lo llevaron en andas en medio del “pogo”¹⁶.

Por el contrario, también observé un pequeño grupo que se quedó en sala de profesores, algunos corregían carpetas otros estaban leyendo las circulares y notificaciones que sobre la mesa de los profesores suelen dejar los directivos, jefes de departamento o los sindicatos. Mientras hacían estas actividades intercambiaban diálogos y circulaba el mate. En los ratitos en que yo estuve allí escuché una mención a aprovechar el tiempo que tenían que estar en la escuela. El primer día que hable con el director él expresó

“En el 7 Rock muchos docentes y preceptores trabajan más horas de las que le paga el Estado, sino no se podría realizar, sin embargo, también vas a ver a algunos profesores que se atrincheran en la sala de profesores” (Claudio, Abril 2009)

Meses más tarde entrevisté a una de las profesoras que estuvo en sala de profesores; comencé preguntándole qué opinaba del 7 rock y dijo *“Es coherente con el pensamiento de la escuela y es lo que más engancha a los chicos en los dos turnos”* continuó diciéndome que *“es interesante porque no es sólo rock, hay otros géneros...eso se debe al perfil de la escuela que busca integrar a todos”*.

Le pregunté, entonces, por qué ella se quedó en sala de profesores. Respondió

“porque la música en esos volúmenes me molesta, ese tipo de música no me gusta y además es una fiesta para los estudiantes, están los preceptores porque son los que organizan y es su función estar con los chicos, no vas a ver docentes.”

Yo le mencioné a profesores que vi en esa jornada participando en las actividades y le sugerí, sino podría ser, que algunos docentes se quedan en la sala de profesores porque están en desacuerdo con el proyecto. Ella me contestó muy segura que

“Yo nunca escuché que digan que es una pérdida de tiempo o cosas por el estilo, después de todo se hace cerca del día del estudiante y todas las escuelas tienen la jornada de recreación. Simplemente les puede molestar el volumen de la música o aprovechan el tiempo para otras tareas o para hacer nada, charlar entre nosotros, tomar mate. Si después de todo es un festejo interno de los chicos y por los chicos. Muy distinto es La carrera de Miguel...es otra cosa, es una actividad hacia adentro y hacia fuera, es el compromiso de toda la comunidad”.

-*“La Carrera de Miguel, corremos para no olvidar...”*: El sábado 24 Octubre se realizó su 5ta. Edición consecutiva. Esta es la actividad extracurricular más significativa de la escuela porque condensa su propia historia en la reivindicación y la lucha por los derechos humanos. A través de una pedagogía de la memoria la escuela hace visible la

tragedia de un joven vecino de Villa España, tragedia que refleja otras miles.

En el transcurso de la jornada este proyecto educativo fue reconocido por la hermana de Miguel, Elvira Sánchez, mediante un discurso que improvisó sobre el escenario. Elvira estaba usando unos lentes de sol, no puede ver sus ojos sin embargo el tono de su voz transmitió la profunda emoción que estaba viviendo en ese instante. Ella comenzó agradeciendo a la escuela, al primer director, a los profesores, preceptores y ex alumnos porque,

“desde los primeros años de la escuela reivindicaron la figura de Miguel. Comenzando a soñar y a luchar para ponerle el nombre de Miguel a la calle 149 A y, también, para poder llegar a realizar la carrera”.(Elvira Sánchez, 24-10-2009)

Mientras Elvira decía estas palabras las dos profesoras y el profesor que estaban sobre el escenario se juntaron, uno de ellos pasó su brazo sobre el hombro de la compañera y entrelazaron sus manos. A ellos si les pude ver sus ojos enrojecidos mientras Elvira, públicamente, continuaba reconociendo la importancia vital de la escuela para la reconstrucción de la memoria histórica y social de Villa España. Ella cerró su discurso con un *“Muchas gracias a todos por Miguel y por ser mi sostén, por brindarme su apoyo”.*

Miguel B. Sánchez fue una de las 30.000 víctimas del terrorismo de Estado de la última dictadura militar. Tenía 25 años cuando lo llevaron por la fuerza de su casa, a las tres de la mañana del 8 de enero de 1978, era empleado del Banco de la Provincia de Buenos Aires, atleta federado y militante de la Juventud Peronista de Villa España.

Para la carrera de 7,5 km se inscribieron alrededor de 500 atletas. Como en todos los años se hizo, también, una “Caminata” uniendo la escuela con la casa del atleta desaparecido, *“en esta actividad es la que quieren participar todos”*(T. Guterman)¹⁷. En este sentido y simbólicamente, la cabecera de la Caminata se organizó con niñas, niños y adolescentes que llevaron entre todos una pancarta con el lema “MIGUEL SOMOS TODOS”.

La jornada comenzó pasadas las 14 hs, con números artísticos y contó con cuatro muestras de temáticas de derechos humanos, que se instalaron en:

a- en el pasillo central de la escuela *“1902-1983. De la Ley de Residencia al Terrorismo de Estado”*, muestra fotográfica itinerante elaborada por el Archivo Nacional de la Memoria.

b- en el pasillo del jardín de entrada, un mural móvil con fotos de los rostros de los Desaparecidos del distrito. Realizado por el Encuentro por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Berazategui.

c- en el SUM *“Locas y atrevidas, Madres”* del fotógrafo Juan D. Vera.

d- en la primera aula del pasillo central “Sensaciones de Madres” fotografías de Natalia E. García.

El sentido que trasciende el hecho deportivo se visibilizó en muchos detalles, así todos los atletas corrieron con el número 422, el último que llevó Miguel sobre su pecho. Un grupo de aproximadamente diez personas del sindicato “La Bancaria” corrió con remeras que tenían impresas las caras de sus 27 compañeros desaparecidos. Luego de la caminata se descubrieron en el jardín de ingreso dos instalaciones en homenaje a Miguel: una escultura realizada y donada por Tito Ingenieri y una placa conteniendo su rostro y un fragmento de una poesía de su autoría.

Concluyó la actividad pasadas las 22 horas con casi todos los docentes presentes, algunos de sus familiares, unos alumnos y ex alumnos sobre el escenario cantando “Hasta Siempre”, la canción emblemática escrita en homenaje a Ernesto “Che” Guevara. Mientras parte del público nos sumamos a cantar el estribillo, en el cielo nocturno, por detrás del escenario, durante unos breves instantes brillaron fuegos artificiales. Cuando la canción terminó todos aplaudimos, luego vi un par de abrazos y saludos antes de comenzar a desarmar el escenario y guardar todo.

-Jóvenes y Memoria, Recordamos para el Futuro. Es un programa que fomenta desde el 2002 la Comisión Provincial de la Memoria con el aval de la DGCyE. Su objetivo es activar en los jóvenes la construcción de la memoria colectiva e impulsar el compromiso y afianzamiento de los derechos humanos.

La escuela participa desde el 2007 en forma continuada. Trabajaron en forma conjunta con la EEM N° 13, otra escuela del distrito, en el 2008 y 2009. En este último año la primera reunión se realizó en mayo en el turno mañana y las posteriores se efectuaron principalmente los días sábados.

Ana es una de las profesoras que coordina el proyecto, ella me comentó cómo surgió la idea de hacer una obra de teatro que expresara qué está sucediendo con los derechos humanos de los jóvenes de Berazategui hoy en día

“ (...) como en la escuela ya trabajamos mucho el tema de los desaparecidos con La Carrera de Miguel, los chicos no querían hablar nuevamente de los desaparecidos. Este año querían hablar un poco del presente, de lo que les pasa a ellos ahora. Nosotros opinamos, guiamos, a veces sugerimos pero los que eligen el tema son ellos.

Estaban movilizados en base a un caso, que ocurrió en el verano, de un chico que lo mató la policía. Ese fue el disparador (...) nos sentamos con los chicos y dijimos ¿vamos hablar sólo de los casos? y dijimos no, vamos a mostrar la opinión que los adultos tienen de los jóvenes...la campaña o paradigma de joven violento, vago y drogadicto que están haciendo los medios de comunicación.”

Así fue que armaron la obra de teatro “Agujeros” en referencia a lo que produce la sociedad en los jóvenes. Allí contaron sus propias vivencias, como la de Julián que fue

interceptado a la noche por un auto particular y obligado a subir por policías de civil. También escenificaron las de sus amigos: el caso de Gabriel (integrante de la Comisión de Egresados), Juan y tres compañeros de militancia en la “Asamblea de vecinos auto convocados por la Vida”¹⁸ y en la agrupación política “Juventud de Frente”.

En noviembre de 2008 a Gabriel, Juan y sus amigos los detuvo la policía mientras caminaban por la avenida 21. Les hicieron poner las manos contra el paredón de la fábrica Rigolleau, los palparon de armas y terminaron presos e incommunicados por llevar aerosoles de pintura guardados dentro de sus mochilas. Gabriel y Juan tienen abierto un proceso judicial por el hecho.

En la obra, además, mostraron otras historias de jóvenes que ellos no conocían y que surgieron a través de investigar distintos casos de abuso policial. Me contaron que, lamentablemente, al escribir en el buscador de internet “gatillo fácil + Berazategui” aparecieron varios casos.

Para armar el guión de las historias escenificadas realizaron entrevistas a las personas involucradas, a sus amigos y familiares. Además, observaron el tratamiento que realizan los medios masivos de comunicación.

La obra se puso en escena en tres oportunidades. La primera en el mes de noviembre en Chapadmalal (dentro del marco del programa provincial), en los hoteles turísticos dependientes de la Secretaría de Turismo de la Nación; allí se hospedaron los estudiantes durante un par de días.

Yo la pude ver en sus dos puestas en Berazategui. El día 3 de Diciembre a las 20 horas el SUM de la escuela estaba colmado. Al principio había aplausos al cierre de cada escena pero el público empezó a chistar para evitarlos porque cayeron en la cuenta que, al finalizar la actuación de los jóvenes, se apagaban las luces pero continuaba una “voz en off” con el informe radial de la noticia del caso que acababan de poner en escena.

Al finalizar la puesta parte del público se manifestó aplaudiendo de pie. También hubo quien expresó su aceptación gritando ¡bravo! y ¡genios!. Ese entusiasmo ocurrió luego del siguiente parlamento final:

“Los agujeros son tan reales como los que se pueden ver en una pared. En la pared de nuestra historia un agujero es cuando no te dejan entrar a un boliche por como estás vestido. Cuando la policía te detiene por tu cara o tu aspecto, sin motivo. Cuando te persiguen por tu compromiso social. O peor aún, que por el error o ineficacia de alguien terminan con tu vida en un segundo. Yo no se cuál será la solución pero, quizás, empezar a ver estas cosas y tratar de solucionarlas sea como empezar a cargar, preparar y limpiar ladrillos. Para así, de una vez por todas, empezar a cerrar cada uno de estos agujeros.” Se suman todos los actores y gritan: -¡BASTA!

La segunda presentación local fue el 27 de Diciembre en la avenida 21, a las 20hs.

frente a la subestación eléctrica que desde hace cuatro años tiene movilizados a los vecinos del barrio. Antes del inicio hizo un discurso Gabriel, recordó la historia de la pelea de los vecinos con Edesur y bajo qué circunstancias lo detuvo la policía junto a sus compañeros

“nos pareció una persecución, justamente habíamos estado en esta esquina el día anterior, aplaudiendo, expresándonos pacíficamente contra la subestación. (...) hoy estamos acá, quizás Uds. puedan decir que buena está la obra o, tal vez, puedan decir: mira estos tipos están luchando por una causa justa y tenemos que estar todos porque es la única forma de ganarla, no?(...) Y en una parte de la obra vamos a poder expresarnos, vamos a pedirles que se sumen, con este reclamo : nosotros estamos por el traslado, eso es lo más importante. Y el protagonista es el barrio”.

Una familia de la cuadra instaló sus sillas en el jardincito delantero y siguieron la obra desde allí, detrás de las rejas. Otros vinieron a sentarse en las sillas colocadas en el medio de la calle frente al escenario. Cuando la obra terminó uno de los jóvenes volvió al escenario para agradecer a todos los profesores y colaboradores y cerró la noche diciendo *“Así tenemos que protestar, con cultura. Les entregamos cultura para que Uds. la disfruten y se queden pensando cómo hacer para cambiar estas cosas que recién vimos”.*

-Olimpiadas de Historia. Durante todo el año se organizó un taller a cargo del profesor y con la ayuda de dos ex alumnos que están cursando el profesorado de Historia. Entre los tres prepararon en el 2009 a los 16 estudiantes que participaron en tres eventos: Universidad Nacional de Morón en donde quedaron en 5to. puesto; en la Universidad Nacional del Litoral llegaron hasta la instancia regional y en una olimpiada local sobre historia de Berazategui organizada por la radio FM Cristal.

El profesor me señala como importante que los chicos tienen que leer bibliografía de nivel universitario y que el proyecto está creciendo *“empezamos en el 2000 con 8 pibes”.* Rememora que por el 2001 eran muy perseguidos, dice que los trataban despectivamente como los zurdos del distrito, que él no guarda rencores pero no se olvida. Tiene una anécdota que refleja como la tensión con las autoridades en los momentos más ríspidos afectaba a los alumnos

“En el 2001 ganamos la olimpiada de Morón a nivel nacional, la primera vez que una chica de Berazategui ganaba y la municipalidad ni se dio por enterada. (...)Fue algo tragicómico: la mitad del Consejo escolar - sabemos que la mayoría del Consejo escolar es oficialista hace muchos años en Berazategui- la parte no oficialista del Consejo Escolar le envió una nota de felicitación a la alumna y la municipalidad nada, que cosa no?”

-Pasantías con MECBER: La escuela realizó un convenio con la fábrica recuperada por sus trabajadores tras la crisis del 2001. Durante el 2009 dos estudiantes concurren, por méritos académicos, para aprender a realizar mediciones químicas para control del

impacto ambiental en empresas siderúrgicas.

-*Socios por un día*. Se pone en contacto a los alumnos con empresarios en el rubro en que ellos quieren desempeñarse en el futuro, buscando un nexo entre lo educativo y lo laboral porque *“es importante que vean que con el estudio hay una salida laboral”*.

-*Fiesta de la Educación Física*. En el mes de Diciembre es el turno de los festejos de educación física, en el 2009 se realizó un torneo de voley con equipos conformados mixtos, hubo juegos recreativos y como cierre se entregaron premios a los equipos ganadores de la jornada y, también, por el campeonato de fútbol que se juega durante el año, con participación de los preceptores varones. En la ocasión se entregaron menciones a las/ los estudiantes que participaron representando a la escuela en las olimpiadas de historia y en *“Jóvenes y Memoria”*.

-*Acto Académico de Graduación*: el cierre del año se efectúa con este ritual, se realizó en forma conjunta para el turno mañana y tarde, el viernes 11 de Diciembre a las 18.00 hs. *“ para permitir que asistan los familiares que trabajan, si lo hacemos en horario escolar muchos se lo pierden”* . Al costado izquierdo del escenario se colocaron sillas donde se ubicaron los docentes, preceptores y directivos, previamente cada egresado había elegido a uno de ellos para que le entregara el diploma y a un familiar que le colocaría la medalla en el cuello.

Los familiares se sentaron desde la fila 5 hacia el fondo, dejando libres las primeras filas frente al escenario. Éstas fueron ocupadas por los egresados a medida que iban ingresando, por curso, acompañados por su preceptor/ a bajo el aplauso de los presentes. Después de entonar el himno nacional y hacer el traspaso de la Bandera de Ceremonia comenzó el ritual de egreso, cada joven subió en forma individual al escenario a recibir su diploma y medalla y, además, se sacaron allí sus fotos con tranquilidad. Hicieron uso de la palabra una profesora- madre de un egresado, un representante del Centro de estudiantes y otro de la Comisión de Egresados.

4. El Centro de Estudiantes, La Comisión de Egresados y El Locrazo

En mis primeros días en la escuela con la cámara de fotos en la mano fui observando los lugares, viendo qué me informaban. En esta búsqueda tuve mi primer contacto con el centro de estudiantes a través de un afiche en su cartelera, así comencé a captar como se presentan ante el público. Allí sostienen e informan:

“¿Qué es un Centro de Estudiantes?

Es un grupo de chicos de la escuela agrupados para pensar, proponer y hacer.

Pensar y decir lo que pensamos...

Proponer y debatir...

Y hacer realidad las ideas...Siendo la voz de los estudiantes.”

Las reuniones del centro de estudiantes están pautadas semanalmente, se suspenden pocas veces, por ejemplo cuando hay paro de auxiliares o docente, también en los días en que por lluvia o salida a alguna otra actividad son pocos los asistentes. Estas reuniones se realizan en el patio escolar o en el SUM, están abiertas a todas y todos los estudiantes aunque no sean delegados de curso ni integren formalmente la comisión directiva; hay reuniones en que hay varios estudiantes de un mismo curso y faltan representantes de otros; el turno mañana suele tener mayor participación en el centro.

Cuando tienen que organizar alguna actividad las reuniones cuentan con más participantes, oscilando su número, aproximadamente, entre diez y veinticinco estudiantes. Está pautado el inicio en el entre turno, a las 12.50, y concluyen cuando se agota el tema a tratar, generalmente unos 30 o 40 minutos.

El presidente me contó que el Centro se llama *Seamos Libres* en honor a San Martín, coincidiendo con su emblemática frase *“Seamos libres, lo demás no importa nada”* y que, además, en la escuela hay una Comisión de Egresados que *“se llama La Maza, como la canción de Silvio Rodríguez”* la cual se formó en el 2006 a partir de estudiantes que habían participado del Centro. Los jóvenes de la comisión de egresados estuvieron colaborando durante el Locrazo, el 7 Rock, La Carrera de Miguel y en los actos de imposición del nombre de la escuela y cierre académico.

Desde un comienzo en el centro de estudiantes me recibieron muy amablemente y aceptaron que yo participara de sus reuniones, que suelen comenzar con alguien que dice *“vamos haciendo la ronda”* o *“Che hagan el círculo”*. En la primera reunión me causo pudor sentarme en su ronda, yo sentí temor de invadir su espacio, por eso me había quedado a un costado pero ellos inmediatamente, antes de comenzar la reunión, me invitaron expresamente a ubicarme en el círculo. En las reuniones sucesivas siempre me recibieron afectuosamente y me permitieron participar de los preparativos del “Locrazo”¹⁹ 2009 y 2010.

En la organización integral (son los únicos organizadores y responsables) del Locrazo del 25 de Mayo ellos producen un festejo popular en celebración del primer gobierno patrio. Crean un espacio en el cual ellas/ellos son los que convocan a la comunidad educativa y al barrio en general para conversar, participar y/o disfrutar de espectáculos artísticos, saboreando platos típicos a precios económicos, para que todos puedan acceder. Para ello, organizan grupos que van por los comercios de Berazategui, Villa España y Ranelagh solicitando donaciones de los productos necesarios para elaborarlo: pan, maíz, verduras, variedades de carnes y embutidos, jugos.

Estos grupos visitan los negocios en dos oportunidades, en la primera registran a

quienes están dispuestos a donar, a cambio de bonos contribución para asistir ese día y la mención del comercio por micrófono, luego pasan a retirar las donaciones en fecha cercana al evento. El sábado 23 de mayo 2009 yo acompañe con mi auto al grupo que recogió las donaciones por Villa España y Ranelagh, recibieron aportes importantes de cinco comercios, ellas me comentaron *“estás zonas dan más que los negocios céntricos de Berazategui”*.

Aquel sábado los jóvenes del centro de estudiantes estaban contentos no sólo porque obtuvieron muchas donaciones sino, también, porque durante la mañana mientras limpiaban la fachada de la escuela (despegando afiches publicitarios y lavando las paredes) habían pasado un momento muy agradable debido al día cálido que les permitió jugar, entre ellos con el agua, haciendo un mini carnaval.

Luego, pasado el mediodía, hicieron una pausa para dejar que secaran las paredes, se sentaron en ronda en la vereda de enfrente, compartieron gaseosas, galletitas y sándwich, uno de los chicos trajo su guitarra, durante un rato largo alrededor de 25 estudiantes cantaron, charlaron y rieron. La primera tanda de canciones eran de grupos actuales, muchas yo no las conocía:

Entre miseria, hambre y desolación, en el fango alguien plantó una flor
un tal Bolívar, le dicen El Libertador, El Libertador.
Gritos de justicia, tierra y libertad
Vuelven a resonar en Sudamérica... (grupo SKA-P, de España)

Mientras cantaban una de las chicas comentó de las canciones de los '70 de "Sui Generis". Otra acotó que muy buenas esas canciones pero para septiembre no tenían que pasar, nuevamente, *La Noche de los Lápices*²⁰ porque ya la conocían de memoria. A todo esto el guitarrista arrancó con un tema y me dijeron dale cantá vos también que ésta la sabés. Entonces, todos coreamos *“Te encontrare una mañana dentro de mi habitación y prepararás la cama para dos...chubu chu”*. Después de las canciones concluyeron la jornada de preparativos de hermoqueo de la escuela para el Locrazo, pintando las paredes del frente.

El 25 de mayo la actividad comenzó a las 7.00 hs. se armó en el SUM con mesas y sillas que trasladaron desde las aulas, el grupo designado instaló el equipo de música y micrófonos, otros comenzaron a decorar el salón; los encargados de cocina pelan y cortan zapallo y zanahorias, ponen a fuego lento el maíz y rellenan empanadas. Pasadas las 11.00 hs. tenían todo encaminado, se acercaron varios integrantes de la Comisión de Egresados que prestaron su colaboración, uno de ellos Tuti participó cantando y Agustina aportó un video que ella editó con fotos que habían sacado en los Locrazos anteriores a las que musicalizó, este video se proyectó con el cañón de la escuela durante el almuerzo.

En el transcurso de la tarde hubo distintos artistas que concurren gratuitamente, parejas de baile de tango y folklore, grupos de músicos populares, una murga y una banda de rock y pop integrada por alumnos de la escuela. En el cierre de la jornada cantaron el himno nacional “a cappella”, aproximadamente a las 19 hs, para luego quedarse a desarmar y limpiar durante dos horas más.

Fue precisamente en una reunión del Centro de Estudiantes preparatoria del Locrazo 2009, el día 15 de mayo, que los estudiantes me informaron de la relación tensa con las autoridades escolares distritales y, especialmente, con la intendencia municipal. Al comienzo de la reunión organizaron la jornada de limpieza y pintura que harían el sábado 23, luego distribuyeron los puestos de trabajo que cada uno ocuparía durante el locrazo e inesperadamente para mí empezaron a debatir si iban a invitar o no a los inspectores. El presidente dijo *“Hay que invitarlos para que vean que hacemos cosas”* pero los demás no acordaron con esa idea, uno dijo *“si igual no nos quieren”* a otros les parecía que era de obsecuentes.

Yo no alcanzaba a comprender del todo lo que estaba escuchando, por qué estudiantes tendrían esas percepciones, por eso le pregunté al presidente, quien me hizo saber cuál era la razón del enojo generalizado: -*“Mussi,²¹ siempre dice que no mandarían nunca sus hijos a esta escuela”*. Me dijo que hace años que se da esta situación de ahí que se sienten difamados por el intendente quien, a su vez, siempre tuvo el control político del Consejo Escolar y de la Jefatura de Inspectores.

En ese momento a través de las expresiones de los estudiantes comprendí que había, aún vigente, una historia conflictiva entre las autoridades y la escuela que meses más tarde corroboré en las palabras del director y otros docentes. El presidente del centro de estudiantes me informó que a las autoridades municipales les molesta las características de la escuela, todo lo que han desarrollado en relación a derechos humanos, en tiempos que tanto en el país como en Berazategui los políticos no hablaban del tema, es más colocaban obstáculos para que no se supiera como golpearon los crímenes de lesa humanidad en el distrito. Es desde estas reflexiones que realizó el estudiante, y luego escuché en otras y otros actores comunitarios, que adquiere sentido la caminata de *La Carrera de Miguel*, uniendo la escuela con su casa.

Mientras me explicaba la historia de lucha de la escuela para reivindicar los derechos humanos, el presidente del Centro de Estudiantes afirmó que en la realización de sus proyectos la escuela mantuvo siempre esos principios, ya sea trabajando en jornadas con agrupaciones de derechos humanos, investigando que ocurrió en el barrio y en Berazategui durante la última dictadura y, además, construyendo y reclamando para tener las condiciones materiales para poder estudiar. Sostiene que no renunciaron a esos principios ante los vientos políticos adversos y, para él ésta es una diferencia

contrastante con las autoridades políticas y educativas municipales que *“recién ahora levantan el tema”*, con un gesto de satisfacción en su cara termina su explicación diciéndome *“nosotros estamos moralmente arriba de ellos”*.

Capítulo 2

Las escuelas en transformación: El inicio del conflicto

“La generalidad de cualquier forma de conocimiento siempre yace en el poder de renegociar el significado del pasado y del futuro en la construcción del sentido de las circunstancias presentes”. (Lave, J. y Wenger, E.)

Introducción

En el presente capítulo describo como fueron los inicios de la escuela a través de la perspectiva de dos actores institucionales, que aún siguen participando de la vida escolar. Sus voces evocan el sentir comunitario y nos sitúan en el contexto histórico en el cual ésta fue fundada, en sus principales aspectos económicos, sociales y culturales. Más específicamente, estos relatos dejan ver cómo fueron vivenciadas en esta comunidad educativa las políticas de corte neoliberal aplicadas al sistema educativo provincial, las cuales desembocaron en un rápido proceso de transformación de las escuelas y de las relaciones que sus actores mantienen entre sí y con las autoridades educativas y políticas.

El sentimiento de ser argentinos es inculcado, primordialmente, por la escuela a través de los actos escolares, rituales durante los cuales se reúnen varias generaciones conmemorando sucesos y figuras destacadas de la historia. En esos momentos de encuentro se afianzan los lazos comunitarios escolares y, al mismo tiempo, se inscribe la pertenencia a la Nación Argentina. Lo ocurrido en “El episodio de la Bandera de Ceremonia” da cuenta del inicio del debilitamiento de las relaciones entre la comunidad escolar y las autoridades gubernamentales; el mismo se desencadena a raíz de que el Estado provincial, en medio de políticas de ajuste y en proceso de transmutación, no le provee a la escuela el símbolo patrio con el cual se realizan dichos rituales institucionales, siendo éstos en Argentina tradicionalmente presididos por la Bandera de Ceremonia.

El tono dramático de las acciones que se sucedieron, y me contaron algunos de los actores que las protagonizaron, en torno a quién donaría la Bandera de Ceremonia a la escuela me persuadieron que era posible captar el conflicto desarrollándolo como una *historia teatral* (siguiendo a Turner, 1986; Milstein, 2003) cuyas escenas se constituyeron en el inicio de un conflicto social que se extendió durante casi dos décadas.

1. Los inicios de la escuela

Cuando comencé a indagar sobre la historia de la escuela distintas voces me dijeron *“ya te habrás dado cuenta que esta escuela es distinta... tiene mística...”* y me informaban que en esa identidad tiene una importancia decisiva tanto el desarrollo de una pedagogía de la memoria sobre lo acontecido en la última dictadura militar como la reflexión y confrontación de las condiciones adversas que la transmutación estatal neoliberal imponía a las comunidades educativas.

En aquellas conversaciones que mantuve me señalaron que era especialmente importante que yo conversara con dos personas, ya que ambas podían transmitirme la experiencia de la escuela en el período de su construcción. Por un lado me decían *“tenés que entrevistar a Osvaldo”* mientras me informaban del reconocimiento que él tiene entre los integrantes de la comunidad educativa por la tarea que desempeñó como director fundador de la EEM N° 7 y, por el otro, mencionaban como un dato muy importante que *“a esta escuela la pidió la comunidad...podés ir a verlo a Ernesto, él estuvo en la comisión procreación²² de esta escuela”*. Así me remitieron a que recupere los comienzos de la escuela a través de sus relatos, en tanto son actores sociales que están desde los inicios y poseen el reconocimiento de la comunidad escolar, por su tarea en la escuela y el fomento de la militancia en derechos humanos en el ámbito escolar y distrital. A continuación presento a ambos con una breve descripción de sus trayectorias personales.

Ernesto: adquiere relevancia en la práctica comunitaria de esta escuela por haber desarrollado su participación desde distintos roles, se sumó a la comisión pro creación cuando ésta llevaba dos años de funcionamiento; luego fue cooperador, padre de tres estudiantes que pasaron por la Institución, (el menor egresó en 2009); y también tuvo un breve paso en la misma como profesor suplente de algunas materias humanísticas. Conocía previamente a Osvaldo por haber trabajado en una misma escuela media.

Por su militancia política se desempeñó como Consejero Escolar²³ desde el 10 de diciembre de 1995 hasta el 10 de diciembre de 1999 por el Frente País Solidario (FREPASO) y en el período comprendido entre el 10 de diciembre de 1999 hasta el 10 de diciembre del 2003 por la Alianza de la cual se retira en el 2001 para ser parte de la fundación del Partido ARI (Afirmación para una República Igualitaria) en Berazategui.

En el año 2001 junto a militantes políticos, sociales, familiares de asesinados y desaparecidos, funda el “Encuentro por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Berazategui” con el objetivo de reconstruir y documentar la lista de todos aquellos que vivían, trabajaban, estudiaban o militaban en el distrito de Berazategui y que fueran víctimas, ya sea mediante su asesinato o su desaparición por parte de la más sangrienta dictadura que haya asolado jamás a la República Argentina, instaurada entre los años

1976 y 1983. En múltiples oportunidades, este Organismo de Derechos Humanos ha realizado actividades conjuntas con la E.E.M. N° 7.

Actualmente trabaja como secretario en una escuela primaria pública de Berazategui y continúa su militancia política y de Derechos Humanos.

Osvaldo: está ligado a la escuela desde su fundación, cuando gana por concurso de oposición y antecedentes la Dirección de la E.E.M. N° 7. Ernesto asegura que su designación es celebrada por todos los miembros de la Comisión Pro Creación quienes, a través de él, supieron tanto de su trayectoria docente: preceptor, profesor de historia y regente, como de su militancia.

Fue dirigente estudiantil en la Universidad Nacional de La Plata, durante 1969 estuvo preso por razones políticas, perteneció a la organización guerrillera, FAL (Fuerzas Argentinas de Liberación). Él se retira de la FAL en 1973, al finalizar la dictadura del general Lanusse, cuando se produce la elección de un gobierno popular (asume la presidencia Cámpora), pero esta organización continúa con la lucha armada hasta que es desmantelada por la dictadura instaurada en marzo del 76.

En el plano gremial es uno de los fundadores de la lista celeste del SUTEBA²⁴ seccional Berazategui.

La palabra que le gusta a Osvaldo es *“autonomía, ser libres de todo clientelismo político”*. Se jubiló de su cargo directivo en el 2004 pero continúa en la institución dictando clases de Historia Latinoamericana.

Yo le pedí a Ernesto que escribiera una semblanza del director fundador, los puntos sobresalientes para él consisten en que

“Desde los inicios de su actividad como director de la escuela trasciende la burocracia para realizar, en forma concreta, una educación pública y gratuita para todos, con políticas de inclusión de la comunidad educativa en todos sus aspectos. De hecho, junto a los miembros de la Comisión Pro Creación, (en su mayoría ya parte de la Cooperadora) y alumnos y padres, levantan, con sus propias manos, las primeras aulas, baños y sede administrativa para que la escuela pueda funcionar en turno diurno lo que significó que, al poco tiempo, fuera el Estado el que, viendo la pujanza de Escuela y Comunidad, decida levantar nuevas aulas como una forma justa de devolver a la comunidad lo que esta se merecía. Por otra parte podemos decir también que, con su Dirección, la Escuela alcanza un grado tal de reputación y respeto que desde todos los barrios (incluso los más alejados del Distrito) comienzan a solicitar su vacante alumnos egresados de las escuelas primarias. Las características más importantes de esa época fueron el respeto por el alumno, la libertad individual, el consenso para las cuestiones disciplinarias, la promoción (en una época en que no era común) del Centro de Estudiantes y la lucha permanente por los Derechos Humanos que estaban presentes en todas las actividades escolares”

Lo arriba expresado por Ernesto, acerca de los rasgos esenciales que guiaron al proyecto educativo desde la fundación de la escuela, es coincidente con lo que escuché y

conversé durante el trabajo de campo con otros actores institucionales que estuvieron en los inicios de la escuela. Al respecto pude dialogar tanto con docentes, ex alumnos, cooperadores y padres que participaron de la vida cotidiana escolar durante el primer lustro de los noventa, ellos concuerdan que la modalidad de gestión horizontal que implementó Osvaldo fue aglutinando a la comunidad, dando espacios de participación, recuerdo que un profesor me dijo acerca de él *“tiene la capacidad de unir el agua y el aceite”*. Sin embargo, pude registrar quienes disientían con su forma de relacionarse con las autoridades educativas distritales y la intendencia, una ex alumna de adultos que integró y aún integra la cooperadora me dijo:

“Yo también lo tuve a Osvaldo como profesor y director: un tipazo. Pero él nunca se calló nada; me parece muy bien pero nunca nos concedían nada. Vos les decías al Consejo necesitamos una lata de pintura y te contestaban que no había plata. Siempre nos ponían trabas, trabas por diferencias políticas porque él les discutía todo (...) si lo ves de adentro, como cooperadora conviene ser más conciliador”.

Al rememorar los inicios de la escuela Ernesto señala que la iniciativa surge:

Allá por el año 85- 86, la cooperadora de la escuela primaria N° 1 determina la necesidad de que haya una nueva escuela secundaria, ya que había solamente cinco escuelas secundarias en todo Berazategui y solamente tres escuelas técnicas, con lo cual un distrito de tan amplia magnitud geográfica dificultaba el acceso tanto por las escasas vacantes como por el traslado de los alumnos. (Ernesto, 10/08/09)

Es así que deciden dar forma a un movimiento comunitario en el barrio de Villa España para la creación de una escuela secundaria en los terrenos lindantes de la Escuela Primaria N° 1; por esos tiempos el resto de la manzana era un descampado que le pertenecía a la provincia. Buscan diversas formas de participación y de adhesión, el diariero de la estación Villa España se ofreció a tener el libro para registrar firmas de apoyo, en el cual firmaron 1743 vecinos que acompañaron el pedido al Director General de Escuelas y Cultura registrado en el expediente 5811-442530/86. Todo el vecindario estaba al tanto de la iniciativa, Ernesto y su esposa comenzaron a participar activamente en la Comisión procreación a partir del 88; les piden que utilicen sus conocimientos del funcionamiento burocrático de la DGCyE, ya que ambos son docentes, militantes sociales y políticos.

Transcurridos más de tres años de gestiones ante las autoridades educativas provinciales, el 8 de Marzo de 1990 por resolución 19814/90 de la DGCyE se crea la Escuela de Enseñanza Media 7 de Berazategui, la cual comienza a funcionar sólo en el turno noche, ya que no tenía un edificio propio, en aulas prestadas por la escuela primaria número 1. Sin embargo este hecho tuvo sus dificultades, ya que después que la comisión pro creación presentó su pedido a la DGCyE hubo un cambio de directora en la

primaria 1, quien se resistía a prestar parte de sus instalaciones hasta tanto la escuela tuviera su propio establecimiento.

Así un año y medio antes de que saliera la resolución ministerial creando la EEM N° 7, la directora de la primaria entró en conflicto con algunas personas que integraban tanto la cooperadora de dicha escuela como la comisión pro creación de la escuela secundaria. Uno de ellos era Fito, quien me comentó que en 1988 por esa tensión con la nueva directora, él y otros más, renunciaron como miembros de la cooperadora de la escuela primaria quedándose, únicamente, en la comisión pro creación de la secundaria.

Al comienzo desarrollaron dos modalidades: la contable y la pedagógica, que se estructuraban en cinco años de duración, luego de aprobar todas las materias del quinto año las/ los estudiantes obtenían el título de “Bachiller Contable” o “Bachiller Pedagógico” estando habilitados para continuar estudios de nivel terciario o universitario.

Cuando se funda una escuela el equipo directivo y el personal docente tienen que comenzar a organizar a esa nueva institución articulando los planes de estudio vigentes con los intereses y expectativas de los estudiantes y sus familias; para ello se debate sobre las problemáticas comunitarias, se realizan propuestas y se fijan metas educativas que van armando un proyecto social en el cual se identifican colectivamente. Este proceso desemboca en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual, además, contiene una serie de compromisos de acciones a realizar por los distintos actores educativos, tanto en forma individual como grupal.

En un momento en que se comenzaba a aplicar en el país con crudeza las políticas neoliberales, la comunidad de la EEM N° 7 de Berazategui definió como eje fundacional de su PEI “La defensa de la Escuela Pública y Gratuita”, me expresaron que lo creyeron necesario ante el auge de las reglas y valores del mercado que venían a sumarse a las malas políticas educativas que durante los últimas décadas habían repercutido en una especie de desprestigio de la escuela pública.

Escuché a Osvaldo contarle sobre esta etapa a un grupo de estudiantes de la escuela que lo estaba entrevistando²⁵, él hizo referencia a cómo se veían en relación al momento histórico y social con las siguientes palabras:

“(…) nos reunimos bajo el arbolito, y ahí con los profesores designados hicimos la primera reunión el día 20 o 21 de Marzo de 1990. Siempre comento que empezamos nuestra historia junto con la historia de Menem. Menem empezaba su presidencia, y mientras ellos desarrollaban un proyecto neoliberal nosotros queríamos desarrollar un proyecto de izquierda pero sin compromiso partidario, es decir, no había un partido que dirigiera nuestra actividad, sino todo lo contrario había muchas expresiones de mucha gente que no era de izquierda. Empezamos de cero, no teníamos absolutamente nada, funcionábamos en aulas prestadas.”
(Osvaldo, entrevista de estudiantes).

El primer sábado después que fueron designados, Osvaldo citó a los docentes y padres con el objetivo de empezar a trazar el proyecto social- educativo, él dice

“Y vinieron casi todos los profesores, les propuse rifar un auto que no teníamos, al principio pensaron que era un delirante ... pero todos participaron mucho, y así lo hicimos vendimos las rifas para un fitito²⁶ que no teníamos”.

Ernesto recuerda que colaboraron mucho los vecinos, que aquellos que compraron la rifa sabían que primero recaudaban y después comprarían el auto. Además, para concretar las primeras construcciones y, así, poder funcionar en los turnos mañana y tarde, se realizaron campañas del ladrillo²⁷. Estos hechos generaron un vínculo especial entre los integrantes de la comunidad y, a la vez, una relación infrecuente con las autoridades educativas:

En estas cuestiones de democratización el hecho que la escuela no fuera impuesta por el ámbito político sino solicitada por la comunidad y a posteriori trabajada por la comunidad. Porque esta escuela comenzó a funcionar de día cuando construimos las dos primeras aulas y los baños (...) Nosotros dijimos, lo que el Estado no cumple lo reemplazamos, no es que estuviéramos de acuerdo, yo personalmente creo y muchos de los miembros de esa comisión considerábamos que la cooperadora no está para reemplazar al Estado. El Estado tiene la función indelegable de brindar todos los recursos y los medios para que los pibes estudien, pero de hecho no lo hacía. Entonces lo que resolvimos fue construir con mano propia el espacio físico para que nuestros hijos pudieran estudiar.

Durante esta primera etapa en las reuniones se hablaba de construcción en sus dos sentidos, por un lado lograr el edificio propio y, por el otro se dialogaba sobre las relaciones en las escuelas y la oportunidad que tenían de construir una institución con una marca identitaria basada en la participación horizontal, en donde se escucharan todas las voces no sólo la del equipo directivo y la del cuerpo docente, sino también la de los alumnos y sus familias. Haciendo referencia a esas cuestiones Osvaldo dice *“Nuestros mejores consejeros fueron las escuelas que no nos gustaban”*. *“Mi mayor aprendizaje fue el de los malos ejemplos de los directores que tuve a través de mi vida”*

Quienes estuvieron en esas primeras reuniones recuerdan que en esas charlas fueron acordando el proyecto de la escuela, con la preocupación por mantener la autonomía con respecto al poder político como garantía de poder concretarlo.

En esas reuniones fundacionales participaban, también muchos de las/ los integrantes de la Comisión Pro Creación que a los pocos meses organizan la Asociación Cooperadora, aunque el director impulsaba realizar un consejo de escuela, que incluyera a profesores, estudiantes, padres y vecinos, al respecto Osvaldo sostiene que *“lamentablemente, tengo que decir que hasta Suteba boicoteo que se implementaran consejos de escuela”*.

Para el director fundador la distribución del poder, la participación colectiva en la toma de decisiones eran asuntos centrales y, a la vez, complejos por no ser habituales en la organización escolar tradicional. De allí que implementar cambios en esa dirección no siempre tenían el efecto esperado, lo cual generaba idear nuevas formas de repartir el poder, Osvaldo afirma:

“La gestión horizontal de una escuela era un desafío pedagógico pero también una problemática práctica: muchas veces me pareció que había un juego de delegaciones. Yo impulsaba el reparto de poder de decisión, más allá de los cargos burocráticos, pero sentía que mis compañeros terminaban otorgándome más poder. Por eso impulsé en el código de convivencia la ratificación anual del cargo directivo por la comunidad educativa. Si la mitad más uno no estaba conforme con la gestión directiva, éste debía renunciar aunque fuera titular. Era un imperativo ético ya que no podía ser legalizado (por el estatuto del docente, y por eso lo consideraba más relevante. Pero mis compañeros no me dejaban tratar este punto cuando lo proponía y lo que era para mí importante y fundante de una gestión democrática, ellos lo consideraban como no aplicable a mi caso: ‘dejate de joder con eso’ fue la respuesta que más escuché.”

En esta primera etapa hay quienes recuerdan que se trabajaba los fines de semana en la construcción del salón que utilizarían con fines múltiples (dirección, secretaria, sala de preceptores y profesores), para ello asistían algunos padres, alumnos, algún vecino que también colaboraba, parte de los docentes y directivos; generalmente se hacía un asado para el almuerzo durante el cual se conversaba sobre qué cosas creían necesarias para la educación de las /los adolescentes y jóvenes y cómo organizarse para tener su espacio y eliminar entredichos con la escuela primaria. Así, el primer objetivo que se encomendaron fue construir el edificio propio.

2. El episodio de la Bandera de Ceremonia: El inicio del conflicto.

Personajes:

Director fundador de la escuela (Osvaldo) Miembros Comisión Pro Creación (Ernesto y Fito) Secretaria (Susana)

Alumna (Silvia) Consejera Escolar (Pía) Intendente Municipal (Mussi) Senador Provincial (Paladino)

Escenario: las acciones transcurren en la EEM N°7 de Berazategui en los últimos días del mes de mayo y en junio de 1990. La escuela secundaria había sido recientemente creada, por el Estado provincial de Buenos Aires, a raíz de un pedido iniciado en 1986 por un grupo de vecinos de Villa España. Aún no tiene edificio propio por lo tanto funciona en aulas prestadas por la Escuela Primaria N°1 durante el turno vespertino, cuando ésta no tiene actividad escolar propia.

2.1. Los preparativos del acto de inauguración de la escuela

Finalizando el mes de mayo con el nombramiento de la primera secretaria, Susana, quedó constituido el primer equipo directivo. Susana era compañera de Osvaldo en otra escuela media y se había presentado al concurso para cubrir la secretaría animada por él, para sumarse al proyecto de esta escuela nueva que se estaba gestando en Villa España.

Hacia cinco años que un grupo de cooperadores había lanzado la iniciativa, movilizando a la comunidad para tener una escuela secundaria pública estatal en Villa España. Ahora, a fines de mayo de 1990, se había consolidado su proyecto, ya que contaban con un equipo directivo, cuatro divisiones con todos sus profesores designados y, además, había un grupo de padres y algunos vecinos participando en la *construcción* de la escuela; por todo ello proyectaron realizar la inauguración oficial de la escuela, celebrando su puesta en marcha.

Se aproximaba el 20 de Junio, fecha que en Argentina se conmemora el día de la bandera, por tal motivo la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) prevé que se realice un acto escolar en un día hábil próximo, para esa ocasión ellos planearon su celebración inaugural. Este sería el primer acto escolar que iban a organizar como comunidad educativa, lo cual les generó mucha expectativa por su importancia simbólica, ya que implicaba su ingreso en la vida política.

Todos hemos participado en numerosos actos escolares, esos momentos de reunión de la comunidad educativa en los cuales participan distintas generaciones tanto para conmemorar eventos importantes de la historia como para iniciar o cerrar el año escolar y, también, para certificar la graduación de los alumnos. Por nuestra experiencia conocemos la significación que dichos rituales tienen para cada una de las personas que forman parte de él, sólo quiero recordar que los mismos son siempre presididos por la Bandera Nacional de Ceremonia perteneciente a la institución educativa²⁸, iniciando el ritual con su entrada al lugar de la ceremonia entre los aplausos de todos los presentes, siendo portada por el abanderado y sus escoltas. Se considera el máximo honor para los alumnos /as ser el abanderado o su escolta, quienes además la llevan a actos oficiales fuera de su establecimiento en representación de la escuela. Así, todos los integrantes de la comunidad educativa a través de su bandera de ceremonia, simbolizan tanto su inclusión en la escuela como su pertenencia a la Nación Argentina.

Es comprensible, entonces, que para todos los actores de la comunidad educativa fuera imprescindible contar con su Bandera de Ceremonia, y que se generara desazón cuando el organismo provincial de educación no se las proporcionó. Susana, la secretaria, recuerda que la solicitaron pero en ese momento la DGCyE *“no entregaba ni la bandera*

de flameo, aunque esas son baratas, se compran fácil, pero no la entregaban a nadie, no es como ahora que el municipio o el consejo escolar te la envía”.

Abogados, como estaban, a recaudar dinero para la construcción de las primeras aulas, resolvieron que tenían que conseguir a alguien que la donara, instancia que está avalada y pautaada en el protocolo escolar que dicta la DGCyE.

Ernesto me contó que, ante el hecho de no tener su propia bandera, decidieron que saldrían a buscar la donación entre sus “círculos de militancia”, es decir, cada uno intentaría que algún dirigente político de la agrupación partidaria a la cual pertenecían comprara la bandera para la escuela.

Todos se conocían, por eso sabían del pensamiento político de cada uno y, además asegura Ernesto, respetaban las distintas posiciones. Eran conscientes que los posibles donantes tenían signos políticos diversos, por eso para evitar tensiones *“acordamos que la primera bandera que se confirmara sería la que aceptaríamos”.*

Él hizo su gestión ante un senador provincial de Berazategui, D. Paladino. Sin embargo Silvia, alumna de 21 años, dice que ella buscó fuera de la militancia. Afirma que tenía una relación afectiva con la consejera escolar Pía, quien había sido su maestra en la escuela primaria N° 1, por eso le solicitó a ella si podía conseguir la bandera para la escuela.

La consejera escolar, también, tenía una buena relación con muchos de los miembros de la comisión pro-creación, quienes la conocían por haber sido integrantes de la cooperadora de la escuela N°1. Pía había estado presente en el inicio del ciclo lectivo el día 20 de marzo, concurriendo junto al intendente municipal para acompañar a la inspectora de secundaria²⁹, quien presentó al director ante la comunidad y declaró el inicio de las clases.

Cuando Ernesto me relató esta historia me presentó a Silvia como una joven que militaba en la juventud peronista cercana a la consejera escolar, sin embargo cuando entrevisté a Silvia ella sostuvo *“Yo no militaba con Pía porque a mí no me gusta la política, pero sí estaba a favor del doctor Mussi”.* Me dijo que en la escuela todos conocían esta simpatía, me comentó sonriendo que cuando ella hacía notar que faltaba algo en la escuela *“los preceptores y los compañeros me cargaban, me decían: Y andá y decile a Mussi”.*

Ambos, Silvia y Ernesto, informaron en la escuela que era muy factible que consiguieran la bandera pero los días transcurrían y ninguno de los dos confirmaba la donación.

2.2. “La otra bandera”

La secretaria recuerda que se aproximaba la fecha de realización del acto y no tenían la bandera, entonces, como Ernesto no confirmaba que el senador Paladino donaba la bandera ni tampoco lo hacía la consejera escolar, el equipo directivo fue a hablar con Pía

“vieja maestra y militante de toda la vida con Mussi, que en ese momento era secretaria del Consejo Escolar. Primero fue Osvaldo y después fui yo, reforcé el pedido.(...)Pía nos decía que iba a ver, que a lo mejor el intendente veía, pero que tampoco podía comprar una bandera para cada escuela porque entonces se le sumaba un montón de plata, pero en fin iba a ver que podía hacer. Finalmente Paladino confirma y el Consejo Escolar también.”(Susana)

Aquí es cuando se desata el problema: se confirman simultáneamente las dos banderas, una era donada por la consejera escolar afín al intendente, y la otra por un senador provincial que pertenecía al Peronismo, al igual que el intendente, pero de otra línea interna.

Al encontrarse con que había dos banderas Osvaldo, el director, les dice a los gestores que resuelvan ellos esta situación ya que no quería involucrar a la escuela en esa decisión. Al respecto Ernesto me comenta que él comprendió que se había producido una falla en la comunicación, está casi seguro que él le confirmó a Osvaldo mientras que Silvia le informó a la secretaria por eso ninguno de los dos directivos sabía que ya estaba confirmada “la otra bandera”. Entonces, en un primer momento, Ernesto dijo que no iba a hacer un problema, que comprendía la situación, que podía explicarle lo ocurrido al senador, retirando la donación. Así accede a que la consejera escolar done en persona la bandera de ceremonia.

Sin embargo, un conflicto se desataría en la escuela en torno a quien sería el padrino o madrina de la bandera, recuerda Ernesto que

“Esta chica había dicho que Pía, que era consejera escolar en ese momento y que había sido maestra de la 1 muchos años, había hecho una colecta y habían comprado una bandera. Bueno discutimos con Osvaldo y yo había aceptado que la entregue Pía. Dos o tres días antes del acto esta chica dice Silvia: -va a venir Mussi a entregar la bandera.

Ernesto: *-no, ¿cómo que va a venir Mussi a entregar la bandera?.*

Silvia: *- Y sí, porque Pía es consejera escolar.*

Ernesto: *- ¡qué tiene que ver! lo único que hizo Pía fue, ciudadana, hacer una colecta en la que Mussi habrá participado, puesto una parte pero habrán puesto veinte o treinta personas para comprar la bandera. No, la entrega Pía o no se entrega la bandera.*

Silvia: *- No, pero tiene que venir Mussi.*

Pero como ella misma había dicho que fue una colecta yo mantuve la

posición".(Ernesto) Ernesto sostuvo que para él no le correspondía al intendente apadrinar la bandera porque era sólo uno más de los que habían aportado; que le correspondía ser la madrina a Pía que había organizado la colecta o, en todo caso, tenían que entregar la bandera, todas juntas, las veinte o treinta personas que aportaron dinero para su compra.

Silvia durante la entrevista fue recordando algunos aspectos de este episodio. Ella me dijo *"No creo que me haya molestado" "si me acuerdo que Ernesto no quería que viniera Mussi a entregar la bandera".* Pero que por su carácter *"el intendente siempre quiere figurar, él está en todas partes: ponen un árbol y él está ahí, pero cuando podría haber resuelto rápido no lo hizo, no dio la bandera"*

Pía se presentó en la escuela para manifestar su desacuerdo, se produjo una discusión entre ella y Ernesto: la consejera escolar argumentaba que cómo va a estar el intendente y donar ella la bandera y, por otro lado, Ernesto decía que estaba en pie la donación del senador Paladino. Ante esta difícil situación Osvaldo les dijo, en un primer momento, que mientras existieran dos banderas confirmadas no aceptaría ninguna, que por favor trataran de resolver esa situación.

Fito, era uno de los integrantes de la comisión pro creación que, tanto por los preparativos del acto inaugural como por los pormenores de la rifa y la construcción, asistía a diario a la escuela. Cuando le pregunte sobre el episodio de la bandera hizo una mueca con los labios y dijo:

"Si, fue un lío, había dos banderas y ninguno quería retirar la suya. Una era de Paladino y la había conseguido Ernesto y la otra la habían conseguido los alumnos. A mí como organización de los alumnos me parecía mejor, a parte nosotros éramos apolíticos, queríamos mantenernos así. Pero Ernesto no quería saber nada que entregara la bandera Mussi. Fue un lío, entonces propusimos que donaran una de las dos banderas de ceremonia a la Escuela Primaria N^o 1, ya que la suya estaba muy usada y deteriorada por los años, pero al principio no querían saber nada."

3. Vislumbrando la relación de la escuela con los poderes políticos

Ninguna de las dos partes se ofrecía a retirar su ofrecimiento o a donar su bandera a la escuela primaria, ante esta circunstancia Osvaldo decide comunicarles que no va recibir ninguna de las dos banderas para, así, poder mantener la autonomía y no crear un conflicto. *"Fue nuestra primera declaración de independencia"* me relata Osvaldo. Les dijo, a ambas partes, que iban a comprarla con recursos propios, y que si ahora éstos no les alcanzaban igualmente harían el acto inaugural y él, en su carácter de director, explicaría a la comunidad escolar los motivos por los cuales carecían de su bandera de ceremonia.

Finalmente la consejera escolar decide donar la bandera de ceremonias a la escuela N° 1. Cuando le avisa al director su decisión, al quedar una sola bandera confirmada, Osvaldo sintió que ahora sí podía recibir la única bandera que quedaba confirmada, ya que no era él quien optaba por una de las dos.

Susana recuerda lo sucedido afirmando que para ella, como actor institucional, no hubo ninguna crisis institucional ya que

“El equipo directivo éramos Osvaldo y yo, y no tuvimos un problema por la bandera de ceremonia (...) Por supuesto que Pía tiró la bronca, dijo que después de todo el trabajo que le costó a ella conseguirla nosotros aceptábamos la bandera de Paladino. En ese momento yo no conocía bien la interna peronista, pero me parece que eran fracciones enfrentadas la de Paladino con el Mussimo”

Continuó diciéndome que se acordaba de las cosas buenas de ese día, que el acto salió muy lindo, que recuerda que vinieron todos los alumnos, la comunidad educativa y, también, representantes del consejo escolar aunque no puede precisar si estuvo Pía, cree recordar que sí. Lo más emocionante para ella fue su ingreso acompañando a la bandera, junto al senador Paladino, cuando Osvaldo desde el escenario la presentó diciendo que ambos les daban la bienvenida a todos, y que ella era la secretaria, y que no había venido únicamente para hacer papeles burocráticos.

Rememorando sus vivencias de esos días Osvaldo me comentó su perplejidad en torno a este episodio, ya que nunca se había imaginado que dentro de la escuela se podría suscitar una confrontación política partidaria en torno a la donación de la bandera de ceremonia. Me dijo *“Ahí empecé a darme cuenta como podía ser la relación de los poderes políticos locales con los directivos de escuela”*.

Las escenas aquí narradas dan cuenta del inicio del drama social³⁰ que se desencadena a partir de la ruptura de la regla establecida de que toda escuela pública es provista, de sus bienes y recursos, por el Estado. Esta regla es la que permite a las autoridades de cada escuela, y a su comunidad, prescindir de apelar a una instancia político-partidaria para obtener los recursos necesarios para su normal funcionamiento.

La decisión del director de no inmiscuirse en la disputa interna de un partido político, dejando que diriman entre ellos, de hecho implicó que quedara desairado el sector en el gobierno municipal. A su vez, este episodio dejó un sinsabor en todos los implicados por la alteración de las relaciones habituales dentro del ámbito escolar, pero aún no se habían formado bandos en disputa, en los que desembocarían por el fluir histórico.

La EEM N° 7 es creada en el momento que comenzaba a aplicarse en profundidad y a ritmos acelerados el proyecto neoliberal en el país, con políticas que cambiaron las relaciones sociales y culturales, iniciando un proceso de privatización de las empresas del Estado y abriendo la economía a las reglas del mercado global. Por tales motivos, los

miembros fundadores de la escuela ven aproximarse condiciones sociales aún más adversas para el desarrollo de sus metas educativas y para enfrentarlas se constituyen en actores sociales en “Defensa de la Escuela Pública”.

El sentido que ésta comunidad de práctica educativa le otorga a aquella defensa podemos apreciarlo por las acciones de lucha y proyectos que sostienen a través de su historia. Como señalaron sus actores, la defensa de la escuela pública implica para ellas y ellos, no sólo condiciones materiales adecuadas para su funcionamiento sino, especialmente, formar al estudiante en el compromiso social, el pensamiento crítico y la memoria histórica. De allí proviene la importancia que irá adquiriendo el tema de la reivindicación del vecino desaparecido y de los derechos humanos en su conjunto.

El drama continúa su proceso porque a contramano de esas metas ya estaban vigentes en el país políticas de olvido y silenciamiento de los delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura militar. Políticas que habían comenzado en la presidencia de R. Alfonsín con las leyes de punto final (1986) y obediencia debida (1987) y se continuaban con los indultos presidenciales de C. Menem, a través de los decretos de octubre de 1989 y diciembre de 1990.

El drama social pasará a su fase siguiente, la crisis, a partir del entramado de la política provincial y local. Con la ratificación de la adhesión del gobierno municipal al provincial puesta en escena en el acto de inauguración del ansiado edificio propio y, precisamente, cuando la provincia de Buenos Aires se convertía en la primera en llevar a cabo la Reforma Educativa muy resistida por los sindicatos y esta escuela.

Capítulo 3

La Crisis: Las escuelas transformadas

“La creencia de todos, previa al ritual, es la condición de su eficacia. Sólo se predica ante convertidos. Y el milagro de la eficacia simbólica desaparece si se percibe que la magia de las palabras desmonta los resortes –las disposiciones- previamente montados.”
(Bourdieu, P)

Introducción

La conjugación de distintos factores se encontraron presentes en el acto de inauguración del edificio de la EEM N°7 de Villa España para que allí se desencadenara “la crisis”. El modo en cómo las/los actores escolares fueron construyendo el espacio social escolar se entrelazó al descontento social por el proceso de empobrecimiento y de desocupación creciente, que en el conurbano había pasado del 13% en 1991 a casi el 20% en 1993³¹. Una amplia mayoría de la comunidad escolar estaba inmersa en el proceso de movilidad social descendente, un hecho inédito en la historia social del país, que dio origen a la categoría “nuevos pobres” formada por los sectores empobrecidos de la clase media.

La inauguración del edificio de la EEM N° 7 fue el día martes 12 de Abril de 1994, cabe mencionar como otros factores políticos-educativos que -aunándose a los anteriores le otorgaron complejidad al desarrollo de este acto inaugural- el ciclo lectivo del '94 había comenzado con un paro docente en la provincia. Al mismo tiempo se trataba en la Legislatura Provincial, y se discutía críticamente en los sindicatos, la inminente sanción de una nueva ley provincial de educación que estaba en correlación con la resistida Ley Federal de Educación, promulgada en 1993 con el N°24195 por el Congreso Nacional.

Dentro de este contexto político-educativo emerge como factor preponderante el objetivo del núcleo dirigente de esta escuela -los directivos, muchas y muchos de sus profesores, cooperadores y estudiantes que participaban activamente del Centro- de generar “la Defensa de la Escuela Pública”, es decir, llevar a cabo todas aquellas acciones que detuvieran el deterioro y desprestigio en el cual ésta se encontraba. Pero este objetivo de la comunidad escolar entró en contraposición con la urgencia del gobernador de mostrar y acrecentar su control político y grado de poder en el territorio bonaerense, especialmente en el conurbano. Al respecto, hay que señalar que dos días antes se había realizado la elección de convencionales constituyentes provinciales y nacionales, y el partido en el gobierno no alcanzó la cantidad de convencionales

necesarios para manejar autónomamente la Asamblea Provincial Constituyente. Las discusiones, negociaciones y alianzas que se tejían en los ámbitos políticos parlamentarios se centraron principalmente, según lo reflejado por los medios masivos de comunicación, en el tema de acceder o no a la modificación de los artículos constitucionales que imposibilitaban la reelección del gobernador, dan cuenta del clima de fuerte disputa partidaria.

1. Escenas previas a la inauguración oficial del edificio escolar

1.1 La construcción con manos propias

Cuando comenzó a funcionar la escuela, en Marzo del 90, los miembros que participaban más activamente en su vida comunitaria se habían fijado como eje fundacional “la Defensa de la Escuela Pública”. Como sostuve en la introducción este es un factor fundamental para que estallara “la crisis” a raíz de los sucesos del acto de inauguración del edificio.

El primer objetivo material en el cual concretar esa defensa fue la construcción del edificio propio, la cual comenzaron ese mismo año. Para ello abrieron el espacio escolar, que tradicionalmente permanece circunscrito a las familias que integran la institución y las autoridades escolares, llamando a colaborar con bienes materiales y/ o trabajo voluntario incluso a aquellos que no formaban ni formarían parte de ella. Un documento firmado en el '90 por la Comisión Pro- Cooperadora - Consejo de EEM N° 7 nos refleja la acción que llevaron a cabo para volver más pública la esfera pública de las escuelas estatales; el mencionado documento fue publicado en formato afiche tamaño oficio y, en esa época, fue distribuido por el espacio público de Villa España y barrios aledaños para solicitar la colaboración popular. En la actualidad podemos observar uno de ellos enmarcado y colgado en una pared de la dirección.

En el afiche informaban que *“En Villa España Nació una SECUNDARIA! LA ESCUELA DE EDUCACION MEDIA N° 7”* y sobre el nombre de la escuela se apoya otro recuadro, más pequeño pero cuyo fondo coloreado en celeste produce su destaque, que en letras rojas dice *“PÚBLICA y GRATUITA”*. El diseño del afiche remite a una carpeta número 3, las usuales en el nivel secundario, a la altura del dibujo del anillo central de la carpeta el texto afirma e informa sobre su funcionamiento en el turno noche, expresando en letras celestes mayúsculas que *“EN ELLA 165 ADOLESCENTES Y ADULTOS PUEDEN EJERCER SU DERECHO A LA EDUCACIÓN”* A la altura del anillo inferior en letras rojas *“Por la creación de los turnos mañana y tarde APOYE su crecimiento!”*

El remarque de pública y gratuita se conjuga con reclamar el derecho a la educación y entra en diálogo diferencial con otra propuesta realizada por una institución barrial de carácter social, deportivo y cultural que en 1987 había fundado una escuela primaria y, ante el déficit de establecimientos educativos secundarios en la zona, decide crear uno al año siguiente, en 1988. Esta escuela de gestión privada en su página web habla de sus comienzos:

*“El proyecto de apertura del nivel medio **surge con la finalidad de brindar a la zona un establecimiento de nivel y calidad educativa, acordes a las posibilidades económicas de la zona** y con el objetivo de que los jóvenes de nuestra localidad no tuvieran que desplazarse fuera de la misma para proseguir sus estudios. El instituto fue muy bien recibido por la comunidad, ya que el mismo año de su apertura comenzó a funcionar con dos secciones de 1° año con 40 alumnos cada una, esta cifra muestra a las claras cuantos padres apostaron favorablemente a nuestro proyecto educativo. Esos mismos padres que siguieron colaborando permanentemente cada vez que la Institución se lo solicitaba, en los distintos eventos comunitarios, como las Muestras educativas, Actos escolares, Reuniones”.*(negritas mías, capturado noviembre 2010)

El modo en que organizaron la construcción comunitaria de las primeras aulas fue el primer acto de “defensa de la escuela pública”. Ante un Estado que estaba siendo reorganizado por políticas de corte neoliberal ellos decidieron intervenir, conjugando varias instancias: su trabajo voluntario; la difusión entre los vecinos de distintos barrios solicitándoles el apoyo de la sociedad civil y, asimismo, reclamaron ante las autoridades gubernamentales la responsabilidad indelegable del Estado en garantizar la educación.

Las acciones que he mencionado posibilitaron “hacer visible” la necesidad de una escuela secundaria estatal en el barrio, pujando contra la desidia gubernamental y generando otra opción educativa a la brindada por el establecimiento de gestión privada para la cual había que tener “las posibilidades económicas”, en un período de pauperización de las capas medias y bajas.

Para el inicio del ciclo lectivo de 1993 ya habían construido: dos aulas, sanitarios y un salón para el funcionamiento conjunto de la dirección, preceptoría y sala de profesores. Eso permitió la apertura del turno mañana y tarde, también continuaron con las divisiones vespertinas. Aquellas aulas las terminaron fundamentalmente con el apoyo de su comunidad educativa, de algunos de los vecinos y comerciantes de la zona, además recibieron durante un breve lapso de tiempo el aporte del Consejo Escolar que envió una cuadrilla de tres albañiles y, también, la colaboración de la intendencia municipal que aportó chapas para terminar los techos.

Las condiciones socio-económicas que mencioné en la introducción, sumadas al cambio cultural de un período marcado por el descrédito generalizado de todo lo público, y en forma especial de la escuela pública, lógicamente nos indican que había pocas

posibilidades de conseguir adhesiones a este proyecto. La respuesta a por qué muchas y muchos se sumaron a donar horas de trabajo o aportar dinero o materiales de construcción surge de los relatos que fui escuchando, y está en directa relación a cómo fueron habitando el espacio escolar, es decir, fue trascendental como los actores sociales aprehendían ese espacio.

“Lolo” es el apodo de quien fue presidente del primer centro de estudiantes, él estuvo en la escuela desde su apertura en Marzo del `90 y, aunque no trabajaba, cursó el primer año del bachillerato en el turno vespertino porque no había otro disponible. Lolo me contó que muchos de los jóvenes colaboraban en la construcción de la escuela, aún los que no participaban en el centro, se emocionó durante su relato porque guarda a esa etapa como uno de sus recuerdos más preciados:

“incluso había veces que no hacía falta convocar, porque era espontáneo. Con nuestros amigos directamente nos juntábamos, el hecho solamente de que estaba la escuela abierta ya nos convocábamos para venir a ayudar, a jugar un poquito al fútbol y compartir con los profesores que venían, por eso fue muy linda esa etapa, muy natural”.

El testimonio de Lolo nos da cuenta del espacio antropológico vivido

“La cuestión de la percepción del espacio aparece sobre el trasfondo de un mundo ya familiar, y desde la experiencia del mundo. Además de la distancia física o geométrica que existe entre mí y las cosas, una distancia vivida me une a las cosas que cuentan y existen para mí y las une entre sí” (Merleau Ponty en Flores, L. 2003: 267)

1.2 La construcción estatal

A esta comunidad escolar le fue apremiante, desde los inicios de la construcción, conseguir que el Estado cumpliera con su responsabilidad de garantizar los recursos económicos para la ampliación del edificio propio, de modo de poder albergar los 5 años de extensión que la estructura de la escuela secundaria tenía por esos años, porque en caso contrario no podrían dar continuidad a la mínima secuencia lógica de la apertura sucesiva de segundo, tercero, cuarto y quinto año.

Oswaldo, en su carácter de director, iba periódicamente a la dirección de infraestructura de la DGCyE para gestionar que la provincia se hiciera cargo de construir las instalaciones necesarias para tener la escuela terminada y, además, solicitar la homologación de los planos de las primeras aulas, de las cuales ya habían realizado el encadenado y comenzado la colocación de los primeros ladrillos. El primer director recuerda que tanto la insistencia como el azar los favorecieron para lograr el objetivo de tener el edificio escolar completo:

“Por el año 1992 me entero que asumía un nuevo director de arquitectura, así que fui a esperarlo en el pasillo, frente a su oficina. Al primero que se encontró en su primer día de trabajo fue a mi, me recibió y así fue que en Berazategui la EEM N° 7 fue el primer edificio de secundaria que se realizó en el período de escuelas que construyó Duhalde³²” (Osvaldo,10-6-2010, entrevista realizada por estudiantes, proyecto “jóvenes y memoria”)

El gobierno provincial da comienzo a las obras de ampliación de la escuela en 1993, construyendo el S.U.M. sobre la calle 24; la cocina; la galería de ingreso; a continuación de las aulas construidas por la comunidad educativa: dirección, secretaria, baños³³ y, dejando un espacio de área verde, seis aulas.

El lector o lectora atenta dirá que la construcción de una escuela secundaria, nivel que en esos años no era de carácter obligatorio, era incompatible con la situación sumamente restrictiva del presupuesto educativo de la provincia, situación generada al recibir el traspaso de las escuelas nacionales que estaban en su jurisdicción. Como he señalado anteriormente, en la introducción de esta etnografía, dicha transferencia es a partir de 1992, es decir, coincide cronológicamente con la etapa constructiva llevada a cabo por el Estado provincial.

En esa misma dirección, a simple vista el cartel de ampliación del edificio escolar con los obreros trabajando, más la difusión de la reforma educativa en curso (que era planteada desde el gobierno nacional y provincial como fuente indiscutible y única de soluciones a los serios problemas que aquejaban a la educación en todos sus niveles) desmentía a las voces que se levantaban contra la falta de inversión y abandono de la escuela pública. Voces entre las que se encontraban el núcleo fundador de la escuela, muchos de los cuales pertenecían al SUTEBA, que estaba realizando acciones gremiales contra las políticas gubernamentales.

Hay que considerar que el conurbano bonaerense posee una alta densidad demográfica, una alta tasa de pobreza y un peso político muy importante por poseer el 30 % del padrón electoral nacional, características que lo vuelven estratégico para la gobernabilidad y el control territorial. Estas características sumadas al peso político del gobernador bonaerense lograron que el parlamento nacional creara el “Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense”, ley 24.073 promulgada en 1992, el cual se constituía con el aporte del 10 % de lo recaudado por la Nación a través del Impuesto a las Ganancias, y debía ser destinado a infraestructura social básica.

Por su parte la legislatura provincial, a través de la ley 11.247, creó el “Ente del Conurbano Bonaerense” para que administrara el mencionado fondo, pero al no reglamentar los fines de uso ni incluir provisiones relativas a la participación institucional de los municipios en su gestión, se abandonaron los principios que posibilitaban mayor

transparencia. En cambio, el Ente desarrolló grandes programas con criterios de focalización y baja calidad de los controles que eran restringidos a evaluaciones ex post. En definitiva los municipios accedieron con dificultades y con marcadas diferencias según el signo partidario (Andrenacci, L, 2001)

Lo que explica la ampliación del edificio de la EEM 7, y las otras catorce escuelas: entre inauguradas o colocadas su piedra fundamental en ese mismo día, en un período que disminuían las partidas presupuestarias destinadas a la educación es el origen de los recursos que las posibilitaron: el Fondo de Reparación Histórica del Conurbano Bonaerense.

2. La inauguración oficial del edificio propio

Después de la jornada electoral del domingo 10 de Abril del '94, que se realizó para elegir convencionales constituyentes, el debate sobre la posibilidad de un nuevo mandato del gobernador de Buenos Aires se acentuó debido a que su partido no alcanzó el número necesario de convencionales que le aseguraran la modificación constitucional y, por lo tanto, precisaba realizar alianzas con otras fuerzas políticas que ya habían hecho pública su negativa a permitir la reelección del gobernador.

Ese traspie electoral fue un factor disruptivo, ya que impulsó al gobernador E. Duhalde a tomar rápidamente acciones políticas que le permitieran acrecentar su poder territorial. Circunstancia que fue descripta, el día posterior al acto de inauguración del edificio escolar de la EEM N° 7, por el periódico nacional de mayor tirada:

“Fiebre por inaugurar obras públicas”

“El síndrome de la demanda social recorre la cúpula oficialista desde que las urnas demostraron no ser tan benévolas con el Gobierno como los funcionarios esperaban. Por eso mientras proyectan un nuevo empuje al plan social en las provincias, los funcionarios salieron a la calle a presidir todos los actos de inauguración que tenían relegados.

□ **En un solo día**

*En una jornada **Carlos Menem, Eduardo Duhalde y Carlos Ruckauf** abrieron las puertas o pusieron las piedras fundamentales de cinco jardines de infantes, siete escuelas primarias, una escuela granja y otra para ciegos.*

*El gobernador llegó temprano al barrio Don Orione de la localidad de Claypole acompañado por su ministro de gobierno, **Fernando Galmarini**. En pocas horas inauguró doce escuelas, firmó autógrafos, besó niños y se olvidó de los ocho puntos que le retacearon las urnas.*

*En el mismo momento el presidente **Menem** en la localidad de Hurlingham ponía la piedra fundamental en una escuela granja. Por la tarde, el ministro del interior se sumó a la movida: inauguró una escuela para ciegos en San Isidro.” (Clarín, 13-4-94. Pág.: 7, negritas del diario)*

Si bien la información periodística nos acerca al sentido de esos actos de

inauguración de establecimientos educativos, más próximo a la acumulación política partidaria que al desarrollo educativo de la Nación Argentina que suele emerger desde los actos protocolares escolares, en la investigación de campo reconstruí otros datos que se omiten en la citada noticia, y dan sentido a los sucesos que se desarrollaron a partir de la inauguración de la escuela de Villa España.

Desde el punto de vista periodístico la información es incompleta debido a que la noticia no menciona que el gobernador inauguró, luego de las escuelas de Claypole, dos en la localidad de Quilmes y, por último, dos establecimientos secundarios en el municipio de Berazategui: la EEM N° 1 (en Gutierrez) y la EEM N° 7 (en Villa España). Además, en esa fuente, no se menciona la gran cantidad de funcionarios y dirigentes políticos de nivel provincial, municipal y barrial presentes en los mismos.

En función de aprehender de un modo más abarcativo y profundo los sentidos y los cambios que ellos implicaron en el espacio comunitario escolar intentaré describir: cómo se conformó durante la jornada el espacio –es preciso recordar que estos actos tienen características rituales, con reiteración de símbolos y usos espaciales específicos para los distintos participantes- en donde se realizó el acto de inauguración del edificio; quiénes fueron los oradores y los discursos que enunciaron; la presencia de personas que “asistieron” a “actos escolares” desde otros barrios y localidades de la zona sur, así como narrar de qué manera se relacionaron con los alumnos, padres y docentes.

Reconstruir todos esos datos y las vivencias que experimentaron las y los diferentes actores es fundamental para comprender la importancia que tuvo dicho acto en el proceso conflictivo. No debemos olvidar que yo comencé mi trabajo de campo 15 años después de la inauguración del edificio propio, y ese acontecimiento de “ese día” 12 de Abril de 1994, continuaba actualizándose una y otra vez. Apareció en numerosas oportunidades en las conversaciones que yo escuché tanto como testigo ocasional como en diálogos que mantuve con mis “informantes”, quienes lo traían al presente a través de relatos críticos y de anécdotas.

Una vivencia sobre ese ritual de inauguración también emergió en un programa radial, en vivo, de una FM local el 18 mayo de 2010. Ese día acudí a la emisora para entrevistar a un periodista conocido en el distrito que fue profesor de la escuela y quien, además, había estado presente cuando de manera oficial la escuela adoptó el nombre *Ernesto “Che” Guevara*.

En la conversación telefónica previa, en la cual le solicité la entrevista, él me propuso que la misma tuviera lugar en su programa radial³⁴, me dijo, “*así de paso charlamos con los oyentes sobre tu investigación*”. Le respondí que preferentemente no, que yo no creía que fuera conveniente realizar la entrevista en la emisión de su programa debido a que, por las características de la misma, no sería de interés para su audiencia, ya que la

entrevista no sería de índole periodística.

Finalmente aquel día, el comunicador social, me pidió que saliéramos en vivo porque le interesaba entrevistarme para ver qué opinaba la audiencia sobre el hecho que la EEM N°7 llevara el nombre Ernesto Che Guevara y, luego, él me daría una entrevista en privado.

Así quedé bajo la “manipulación del entrevistado”³⁵, hecho fortuito pero enriquecedor, el cual me proporcionó mayor comprensión de la vida social en la comunidad. A la vez me confirmó la actualidad de la historia que a mi me había atrapado porque, mientras se emitía el programa radial, llamó por teléfono una oyente enojada, que había sido miembro de la cooperativa de EEM N° 7 por el año '94. La señora expresó enérgicamente su oposición al nombre impuesto a la escuela

Durante esos pocos minutos, para mi muy intenso por la tensión que generaron, la señora continuó expresando su descontento con el nombre elegido. Y, repentinamente, ella unió su enojo actual con sus vivencias del acto inaugural del edificio en 1994 haciéndolo, así, parte de una misma estructura de experiencia:

“... El Che Guevara, por favor, que hizo por la escuela,³⁶ por Argentina. Es más cuando se agotó el presupuesto, cuando se agotaron las rifas, se agotó todo, se vino Duhalde. Eduardo Duhalde puso, yo creo que medio litro de pintura y ¡ooohh!, una madre dijo:- Duhalde inauguró la escuela. Pero quién hizo los cimientos, quién levantó firmas...” (ex-cooperadora, FM Cristal, 18-5-2010)

Mientras la ex miembro de cooperativa vertía su opinión al “aire radial” el periodista me miró haciéndome un gesto -con sus cejas hacia arriba, levantando los hombros y sonriendo- como afirmando: ‘esto que ella está diciendo no tiene nada que ver con la elección del nombre’. Es decir, para él esa conexión no tenía lógica porque la observaba desde el “tiempo cronológico”, presentándose esa articulación de eventos como una incongruencia. Sus dichos quedaban fuera del sentido común del tiempo. Para mí no era tal, ya que ambas instancias formaban parte desde su perspectiva, de un mismo suceso³⁷: la inauguración del edificio propio de la escuela EEM N° 7.

Así fue que distintos actores, en diversos momentos de mi propia experiencia de campo, me indicaron que lo ocurrido en torno al ritual de inauguración del edificio propio, en Abril del 94, fue el desencadenante de la etapa de crisis del drama social. Este proceso, como narré en el capítulo 2, había comenzado a tejerse cuatro años antes cuando irrumpieron las tensiones político-partidarias al interior de la escuela alrededor del padrinazgo de la bandera de ceremonia.

A continuación describiré cómo se produjo la fase de crisis que emergió en los sucesos de inauguración del edificio escolar, en el contexto de la reforma educativa y pujas parlamentarias provinciales. Veremos en qué forma el espacio escolar fue

trastocado durante el “acto escolar”, y qué acciones se le opusieron en su defensa.

Para reconstruir, aunque sea en parte, el contexto social de este período recurrí a documentos periodísticos y a investigaciones científicas enfocadas sobre el territorio del gran Buenos Aires, sobre su complejo mundo social- político- económico y cultural, el cual se hizo texto en el drama social en cuestión.

2.1 La irrupción política partidaria en el espacio escolar

La primera persona que me relató una anécdota en torno al acontecimiento de la inauguración edilicia fue Ernesto. En su relato él hizo hincapié en algunas pujas previas con las autoridades escolares del municipio, en particular describió acciones que se tomaron a través de la cooperadora para preservar la autonomía del espacio escolar, a la vez que señaló su descrédito del accionar de los políticos que dirigían al Estado y, más específicamente, de las políticas que llevaban en curso las autoridades educativas.

Así podemos apreciar que, desde los preparativos del acto de inauguración del edificio, algunos actores escolares ejercieron resistencia; que estableciendo una distancia entre “nosotros” y “ellos” se negaron a posicionar a la escuela y a sí mismos como parte integrante del territorio de esas autoridades políticas. Más concretamente podemos afirmar, luego de leer las palabras de Ernesto, que la organización del brindis de honor que tradicionalmente da cierre al rito dejó traslucir *“la política de un ritual no político”*³⁸.

Ernesto me comunicó, con cierto orgullo, que desde la cooperadora asumieron una postura poco habitual o, mejor dicho, inesperada en las relaciones jerárquicas de la burocracia escolar:

“(…) de Consejo Escolar mandan una nota o verbal -no recuerdo- donde la cooperadora tenía que disponer los medios para hacer un brindis de honor. Y desde la cooperadora le informamos que de ninguna manera la cooperadora iba a disponer medios para hacer un brindis de honor, que en todo caso lo que iba a hacer la cooperadora es un chocolate para todos los pibes, que si ellos querían el brindis de honor que pusieran ellos los recursos porque la cooperadora no disponía para agasajo de ninguna autoridad que cumplía, nada más, para lo que había sido elegida. Lo que trajo muchas repercusiones porque no cualquier cooperadora se le plantaba al Consejo escolar y decía no, esto no lo hacemos”.(entrevista 10-8-2009)

Esa situación tensa entre ambos grupos se tornó crítica el día de la inauguración oficial del edificio, cuando la política partidaria irrumpió en el espacio escolar. En la introducción de este capítulo señalé que el artículo del diario Clarín había omitido que el gobernador y su comitiva inauguró, también el 12 de abril de 1994, la EEM N°7 de Villa España y, al mismo tiempo, advertí que era necesario ir en busca de más datos para poder comprender por qué allí se desencadenó la etapa de crisis en lo que debió ser un

gran festejo.

Lo que no han reflejado los periódicos, ni los nacionales ni los locales, es la alteración sustancial del espacio escolar mediante el traslado de militantes políticos y beneficiarios de planes sociales para que sean “espectadores” de un acto escolar. Distintas personas recuerdan que *“habían cerca de siete u ocho micros”*; *“creo que la mayoría eran de Almirante Brown”*; *“no les interesaba esta escuela, venían para el aguante político”*.

Este fue un hecho inédito para una escuela en Berazategui y totalmente contrastante con los valores de neutralidad política y de la separación del adentro y afuera escolar, tan obsesivamente reforzada en el sistema escolar argentino (Milstein, 2009: 174). Esto explica el gran malestar que generó dentro de la escuela este intento de incorporarla al territorio del sector político del gobernador, comprendiendo que

“No hay territorio sin sujeto de esta apropiación –sujeto en posesión y en posición- y no hay territorio sin Otro. Territorio es, en esta perspectiva, realidad estructurada por el campo simbólico (...) se constituye en significante de identidad (personal o colectiva), instrumento en los procesos activos de identificación y representación de la identidad en un sentido que podríamos llamar militante. Se trata de una especie de militancia de la identidad, de un activismo de los procesos de identificación. El territorio es el escenario del reconocimiento; los paisajes (geográficos y humanos) que lo forman son los emblemas en que nos reconocemos y cobramos realidad y materialidad ante nuestros propios ojos y los ojos de los otros”. (Segato, 2007: 72-73)

Cuando le pregunté a Lolo qué recordaba él del acto de inauguración del edificio, me respondió que los estudiantes en su generalidad, especialmente los que participaron activamente en la construcción y mantenimiento de las primeras aulas, se sintieron muy mal y por ello el centro de estudiantes le solicitó al director hacer su “propia fiesta de inauguración”.

En las palabras de Lolo, que transcribiré más abajo, podemos apreciar los elementos típicos de la etapa de crisis: la oposición de un grupo al otro, el reclutamiento de seguidores con la estigmatización de los oponentes; la exigencia de lealtades y obligaciones que creen unidad en el campo de batalla. (Díaz Cruz, R. 1997: 9)

Es dentro de ese marco, que Lolo describió las emociones que surgieron en aquel momento por la alteración del espacio vivido en la escuela. Emociones que condujeron al deseo de realizar un ritual de reparación, para restituir el deber ser del espacio escolar:

“nos vinieron a tapar porque había venido el intendente, el gobernador, toda una comitiva, habían venido con su gente, con su bandera, habían caído con unos micros y nos taparon, pusieron sus banderas adelante. Y a ese grupo nuestro nos dejaron atrás. Eso después lo hablamos con Osvaldo y le dimos nuestro punto de vista, que lo vimos mal en ese sentido, que no fue nuestra fiesta, que estaba todo

*organizado para festejarlo nosotros y no fue nuestra fiesta, que políticamente nos coparon. Entonces acordamos hacer otra fiesta, que fuera **de la escuela** el 25 de Mayo, después nos quedamos en una velada que nos hicieron a los chicos que más trabajábamos.”* (Lolo, 10-3-2010, negritas mías)

Los relatos que fui escuchando de las personas que estuvieron en la inauguración oficial del edificio tenían el mismo tono, ellos hacían hincapié en el malestar que habían experimentado por “el copamiento político” de la escuela; evidentemente éste produjo la modificación sustancial del espacio escolar.

Bajo esas circunstancias, el acto no fue vivido como escolar sino como un acto político partidario en el cual se desarrollaba, o se intentaba desarrollar, una inusual apropiación territorial de la escuela pública. Por ello los actores oficiantes del rito ya no podían ser percibidos únicamente como la máxima autoridad provincial, y sus funcionarios jerárquicos, que en nombre de la nación Argentina cumplían con la ceremonia tradicional sino, muy por el contrario, ellos adquirieron significación como parte de una fracción política partidaria que entraba al territorio escolar para posicionarse en él; a la vez que negaban el protagonismo a la propia comunidad educativa mediante una alteración de las posiciones que usualmente sus miembros ocupan en los actos escolares.

De esa forma, la llegada de personas ajenas a la comunidad educativa portando banderas de adhesión partidaria, y en un número tal que dificultó el ingreso propio por falta de espacio físico disponible, se conjugó con el hecho que esos mismos elementos foráneos se ubicaron cercanos a los oradores y a los abanderados, ocasionando que la inauguración del edificio escolar fuera percibida por el núcleo fundador de la escuela como una disputa por el control del espacio escolar.

Aquí estamos refiriéndonos, nuevamente, al espacio desde la perspectiva humana, en el cual vamos aprehendiendo lo que nos acontece acorde tanto a nuestra historia con el lugar, y de las relaciones que allí hemos ido entablando con las otras personas, como por la ubicación que tenemos en ese momento y según ésta nos va posicionando para actuar en dicho espacio. Es decir, el espacio es una noción amplia que integra lo físico y lo social, y en el cual surge *“la sede de coexistencia de posiciones sociales, de puntos mutuamente exclusivos que, para sus ocupantes, originan puntos de vista”* (Bourdieu, 1999: 173).

En tal sentido, puntos de vista antagónicos surgieron en ese ritual precipitando la etapa de crisis. No sólo Lolo y muchos estudiantes percibieron su desplazamiento, sino también la dirección escolar. Así expresó el director la vivencia que tuvo en ese acto inaugural:

“Nosotros habíamos quedado muy molestos por el acto, porque fue un acto partidario en vez de un acto escolar, donde nos desplazaron, la gente solo quería irse a su casa. Trajeron micros de Almirante Brown, de gente que estaba ahí realmente por necesidad. Si esa gente, hay que decirlo, durante el Duhaldismo

fueron explotadas por sus necesidades; estaban muertos de hambre: les daban unos pesos y un poco de comida. Y lo único que les interesaba, nos preguntaban a nosotros, era ‘¿esto cuándo termina, esto cuándo termina?’. Arrastrados digamos, esa forma del clientelismo político tan nefasto que hay en Argentina, y entonces quedamos muy molestos, yo hice un discurso duro”.(Osvaldo, entrevista 1-11-2010)

En sus comentarios sobre esta inauguración Osvaldo y un profesor me señalaron que además en ese mismo día el Dr. Mussi -quien había delegado su cargo de intendente municipal el día previo- asumió en Berazategui como ministro de Salud Pública provincial. Desde su percepción esta coincidencia de los dos eventos, tanto en la unidad de tiempo cronológico como en el espacio geográfico distrital³⁹, le otorgaba un mayor tono político- territorial al acto “escolar”.

La prensa nacional no realizó cobertura específica del acto escolar, pero si encontré en ella una cobertura indirecta del acto de asunción ministerial, en dicha nota recogen algunas de las frases que el gobernador -para proyectar su figura y fuerza política- había vertido durante ese evento. También la prensa local, el semanario *La Palabra*, describe con antelación este suceso señalando las modificaciones inusuales en el protocolo. Ambas informaciones nos permiten dar cuenta de algunos de los entramados que operaron en las percepciones del núcleo fundador de la escuela,

*“(...) Más aún, cuando ponía en funciones al nuevo ministro de Salud de la provincia, **Juan José Mussi**, Duhalde sostuvo en Berazategui que será “**un centenar**” el número de convencionales que anulará el artículo 110 de la actual Constitución provincial, el cual prohíbe la reelección del gobernador (...)* (Clarín, 13/4/94, página 6, negritas del diario)

“El gobernador Duhalde puso ayer en funciones al nuevo ministro de Salud bonaerense, Juan José Mussi, durante un acto en la localidad de Berazategui – localidad a la que pertenece el flamante secretario de Estado, y hasta donde se trasladó todo el gabinete provincial ⁴⁰-(...)” (El Día, 13/4/1994, página 11)

“El lunes 11, a las 18, asumirá como intendente municipal el Dr. Carlos Infanzón. El martes 12, a las 18,-modificándose lo previsto-, asumirá Mussi como ministro de Salud bonaerense, pero le tomarán juramento en Berazategui ante la presencia de Duhalde, en la sede del Club Social, 14 y 149.(...)” (La Palabra, 8 de Abril del 94)

2.2 La puesta en escena de puntos de vista antagónicos

No es solamente Osvaldo quien considera que su discurso en el acto de inauguración del edificio escolar fue “duro”, también otros actores del grupo escolar me contaron que lo creen así; además lo escuché ocasionalmente en sus diálogos. Ellos sostienen que las palabras del director reflejaron el sentir mayoritario ante la utilización

política partidaria y, también, confrontaron los nuevos rumbos de la política educativa provincial con las condiciones cotidianas con que ellos debían realizar la tarea educativa.

Así quince años después, mientras un grupo de docentes conversaban sobre la organización del acto protocolar por el nombre de la escuela, escuché a un profesor que haciendo referencia a las vicisitudes por las que habían atravesado como grupo escolar expresó: *“todavía me acuerdo del discurso de Osvaldo cuando vino Duhalde a la inauguración. ¡Cómo disfruté todo lo que les dijo!”*. Y otro docente agregó *“sí, y había que animarse en ese momento; creo que muchos directivos pensaban lo mismo pero es difícil animarse, de hecho se la cobraron con creces”*.

Asimismo, el contrapunto entre la dirección de la escuela y las autoridades fue señalado por una profesora, ya jubilada, que estuvo en ese acontecimiento y años más tarde ocupó la vice dirección.

“nosotros siempre estuvimos mal no con inspección sino, más bien, con lo que sería la parte política de inspección o de Berazategui, porque desde que se inauguró la escuela tuvimos problemas, ¿te contaron no, ese asunto de cuando se inauguró la escuela? (entrevista ex vicedirectora, 29/06/10)

Cuando Ernesto evocó “ese día” invirtió el orden cronológico de los oradores, lo cual también nos permite acercarnos al sentido que el discurso de Osvaldo produjo en su recepción

De hecho cuando estuvo Duhalde en la inauguración dio un discurso y Osvaldo, en la fiesta de inauguración, le contesta con un pedido de aumento de sueldo” (Ernesto, 10/08/09)

Al tomar los registros periodísticos locales observé que en realidad, y tal como lo fija el protocolo, el discurso de Osvaldo en su carácter de Director del establecimiento educativo precedió al del Gobernador, a quién se le reserva “la última palabra” en virtud de ser la máxima autoridad presente.

El recuerdo de quien era en esa época el presidente de la asociación cooperadora no es inexacto, ya que es factible interpretar a ese discurso como una respuesta al gobernador, a pesar que él aún no había realizado su alocución. De hecho el director de la escuela asegura que en su discurso salió a contraponer políticamente con el gobernador, y con la Directora General de Escuelas, motivado por cómo el poder político- partidario y de control gubernamental transformó al espacio escolar para esa ceremonia, y por el momento crítico para la educación en general y para la escuela pública en particular.

El director tomó la palabra para confrontar con sus autoridades jerárquicas máximas sobre la situación que vivenciaban en la escuela. Hecho poco frecuente para un funcionario público, lo cual volvió visible una representación sobre el mundo social escolar distinta a la dominante.

En ese sentido, el discurso de Osvaldo puso en escena *una ruptura herética*, mostrando la incongruencia de las disposiciones incorporadas sobre cómo está conformado y cómo se acciona dentro del espacio escolar. A través del discurso crítico y herético el director marcó *una suspensión temporal de la adhesión primera al orden establecido* (Bourdieu 2008:124)

En el periódico local, moderan la ruptura introduciendo la palabra del director mediante un conector argumentativo⁴¹ señalando, a través del mismo, un excesivo uso del tiempo y concatenándolo directamente con las críticas de éste a la desidia de las autoridades; con esta presentación del discurso del primer orador generan en los lectores la idea de que él “habló demás”

“Pese a que dijo que sería breve, recordó que el primer día ese lugar era ‘una selva con toda su flora y fauna, rodeados de roedores’ atraídos por el basural en que se había convertido el predio. El director dijo que el objetivo que llevó al esfuerzo tanto de padres como la cooperadora, era ‘la defensa de la escuela pública’ “ (La palabra, 15-4-94. Pàg.8)

Por su parte, el director en su alocución empleó la conjunción de acciones sanitarias con la “defensa” de la escuela pública, lo cual acrecentó su autoridad al resaltar que “ellos” actuaron según los cánones de la higiene pública preservando, de ese modo, uno de los pilares históricos en la constitución de la escuela argentina. En contraposición, emergen las autoridades educativas provinciales y locales como “los otros” que ponen en riesgo la representación de la escuela como un espacio higiénico en el cual es posible educarse.

Así, esa enunciación sobre los comienzos de la escuela se constituyó en una denuncia que provocó gran incomodidad en el gobernador, la cual se refleja en la fotografía de la nota -tomada mientras hacía su discurso el director-, nótense los brazos cruzados anteponiendo una mayor distancia con el orador y el gesto adusto de su rostro, con sus labios apretados formando una línea; micro expresión involuntaria que denota enojo contenido, la cual se reitera en la presidenta del Consejo Escolar y en el ex intendente local.



De izquierda. a derecha quienes eran: Presidenta H.C.E de Berazategui, Paterno; Gobernador, Duhalde; Intendente de Quilmes, Fernández; ex intendente, Mussi y titular de la Cámara de Diputados bonaerense, Mércuri.

El periódico local, además, informa reclamos sobre la actualidad realizados por el director

“dijo que ‘a veces tenemos un preceptor para cinco cursos. Tenemos necesidad de más personal, pero seguimos trabajando’ ya que ‘tenemos el compromiso de mejorar la calidad educativa’ y recordó que dentro de las 12 escuelas que presentaron proyectos dentro de los cursos de perfeccionamiento docente la Media 7 presentó el suyo propio. Pidió que ‘necesitamos mejorar los sueldos docentes porque no podemos estar en 5 o 6 escuelas a la vez; necesitamos concentrarnos en la tarea educativa’ y elogió ‘al intendente Mussi por el apoyo brindado al colegio’. (ibídem)

Oswaldo me dijo, que en su opinión, él procedió correctamente, ya que agradeció al ex intendente en reconocimiento de la donación de las chapas para poder concluir el techo y centró sus críticas en los impedimentos que surgían desde la administración provincial.

Luego del director emitió su discurso el Dr. Mussi; su posición de jefe territorial que, a su vez, adscribía al proyecto político del sector del gobernador, se reflejó en su discurso “político no marcado políticamente”, típico de “los dominantes que al no poder restaurar el silencio de la doxa” se esfuerzan en representar al mundo social neutralizado y bajo formas de buenas maneras y respeto hacia el adversario (Bourdieu, 2008: 128)

“A su vez, el Dr. Mussi destacó que ‘esta es la escuela donde se puede sentar en el mismo banco el hijo del desocupado o el del empresario, porque es gratuita e igualitaria’ ‘si hay algo que iguala a los pueblos no es su situación económica, sino su situación educativa-dijo- y cultural’ También adelantó que dentro de poco tiempo

se licitarán dos jardines más y otra escuela secundaria. Mussi, al aludir a los maestros dijo que ‘nuestros docentes son muy especiales y por eso vamos a inaugurar una calle que se va a llamar La Calle del Docente Argentino’.(La Palabra,15-4-94.Pág. 8)

Los fragmentos del discurso del gobernador seleccionados por La Palabra muestran, también, las características centrales del discurso político no marcado políticamente, a pesar de lo cual establece una separación con el grupo autorizado en y por la palabra del director.

“El gobernador alabó al director y expresó que ‘Yo no lo conocía, pero lo escucho hablar y me doy cuenta que tiene un amor enorme por la educación y esto es lo que nos ayuda’

‘Como no querer a la escuela pública si mis dos chiquitos van a escuela pública, al mismo colegio donde yo iba y yo soy de la cooperadora’, intimó Duhalde a la concurrencia, que le brindó fuertes aplausos en cada ocasión que él expresaba. [Sic] Luego el gobernador aludió a los paros docentes, explicando que los gremios ‘le erraban cuando quisieron hacer un paro el primer día de clase, tienen todo el año...El primer día era una barbaridad, porque los chicos tienen una ilusión, la del reencuentro o la del primer día de clases’. Sabiamente, Duhalde planteó que ‘no quiero que me agradezcan nada. La plata es del pueblo, el tema es como se invierte’ e insistió que las deficiencias educativas ‘no se arreglan con palabras, sino con hechos’” (Ibídem).

3. La constitución de un grupo escolar en defensa de su escuela

La idea de realizar una fiesta de inauguración propia el día 25 de Mayo, como habían acordado el centro de estudiantes con la dirección a modo de ritual reparatorio, tuvo buena recepción entre todos los integrantes de la escuela, pero su organización aceleró la constitución explícita de los dos grupos en pugna.

El primer paso lo dieron desde la escuela, un profesor de arte y alumnos hicieron un pasacalle con la inscripción “BASTA DE POLÍTICA, AHORA SI VAMOS A HACER NUESTRA FIESTA” y lo colgaron atravesando la calle 24, casi en la esquina de 149 A.

Osvaldo me comentó que él desconocía el texto, “vos sabés que yo no lo comparto” me dijo en referencia a su postura a favor de realizar política no partidaria dentro de las escuelas y que, en cambio, él hubiera escrito “basta de clientelismo político en las escuelas” además, “como era un taller interno, yo pensé que lo iban a colgar acá dentro, [riéndose, agregó con énfasis] nunca me imaginé que lo metieran en la calle”.

El segundo paso lo dan desde el Consejo Escolar, en respuesta a la acción del pasacalles llaman al director que estaba trabajando en otra escuela⁴². Le dicen que debía presentarse en forma inmediata en el Consejo Escolar. “Ahí me dieron con un caño y, por supuesto, no me creyeron que yo no sabía nada” (Osvaldo)

La pulseada concluyó con el director bajando el pasacalle de la esquina de la escuela,

"lo decidimos en conjunto, con el profesor de taller y los alumnos, luego de que me "retara" el inspector y el presidente del partido peronista pidiera mi expulsión del sistema educativo"(Osvaldo)

En este apartado he desarrollado un acontecimiento doblemente novedoso en la esfera de las escuelas secundarias. En primer lugar, la presencia de un gobernador que previamente conforma al escenario escolar como una arena partidaria y, en segundo término, un director de escuelas que en un acto escolar confronta públicamente frente a las máximas autoridades locales y provinciales, y estudiantes que solicitan a la dirección realizar otra fiesta, la "suya".

A través de esta narración observamos cómo la irrupción política partidaria precipitó la etapa de crisis, con la constitución de puntos de vista antagónicos, en un proceso político conflictivo fuertemente marcado por la ruptura de las relaciones jerárquicas acostumbradas dentro de la burocracia educativa. Es en este evento que comienza la confrontación pública, y es desde la comunidad de práctica escolar que deciden constituirse en un grupo opositor al gobierno, en defensa de su espacio escolar, utilizando medios no convencionales, como la difusión barrial mediante un pasacalles. Emerge una tensión entre ambos grupos que irá en aumento, como veremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 4

Las dos nominaciones: la construcción de una posición social

“Por mi parte, utilizaré el concepto “identidad” como la definición de una posición social como punto de encuentro y de cruce de relaciones sociales.”
(Guber, R.2009:209)

Introducción

En este capítulo podemos seguir el curso del drama social que fluye entre ambos bandos, en una prolongada *fase de acciones y procedimientos de reajuste* (Turner, 1985,1987), con acciones tendientes a definir el lugar social a ocupar⁴³ por la EEM N° 7 y sus integrantes. Por un lado, el grupo escolar busca ser reconocido y respetado en sus rasgos propios, los cuales lo ubican en una posición marginal⁴⁴ por no ceñirse a los atributos concebidos tradicionalmente como “naturales” o inherentes a la escuela, tales como: conservar la separación con el afuera escolar y la neutralidad política. Por el otro, las autoridades gubernamentales descalifican a algunas de sus actividades educativas y a su director; buscan desvalorizar a la escuela haciendo circular un calificativo político cargado con un tinte peyorativo y peligroso para el sentido común y, a su vez, aplican dilaciones burocráticas para no reconocer oficialmente el nombre que la comunidad escolar ha elegido para su escuela.

Los sucesos que narro y analizo implican una modificación en el tradicional funcionamiento escolar, tanto por el debilitamiento de las relaciones mantenidas con los niveles superiores de gobierno como por una mayor vinculación con el mundo social exterior. Las interacciones que realizaron con el vecindario y con diversas entidades que no integran el sistema educativo formal les permitió hacer más pública la esfera escolar. Estas vinculaciones con el afuera escolar a través de actividades extracurriculares de promoción de los derechos humanos revaloraron al mismo tiempo el espacio escolar y el espacio social mediante prácticas que entrecruzaron ambas esferas.

Es en ese sentido que se enmarcaron las actividades que realizaron para recuperar a la memoria social del barrio a su vecino desaparecido, las cuales tuvieron su contraparte del grupo oponente. De este modo, en la disputa entablada con las autoridades municipales en torno a “La nominación de la calle Miguel B. Sánchez” la comunidad escolar construyó su identidad social, y es debido a esto que esa nominación constituye un antecedente directo en la elección de su nombre.

En el apartado “La Media 7 es nuestra y se llama Che Guevara. Acciones políticas de adolescentes y jóvenes”, se describen y analizan diversas situaciones en las que los estudiantes organizan y llevan a cabo actividades con el objetivo de lograr poner en

escena nuevamente, luego de una década de dilaciones, su reclamo por el reconocimiento de la identidad escolar. Los estudiantes se constituyen en el “coeficiente Humanístico” (Turner, 1985:32)⁴⁵ que acciona estratégicamente para disputar, con las autoridades educativas gubernamentales, por la aprobación oficial del nombre, a la vez que le otorgan contenido a esa identidad.

1. La Escuela como punto de encuentro para la promoción de los Derechos Humanos

En las conversaciones que mantuve con estudiantes, docentes y cooperadores, que estuvieron en la escuela durante sus primeros años de funcionamiento, fui escuchando sus recuerdos de esa etapa inaugural; me interesaba conocer cómo era la cotidianidad escolar en ese período y también escuchar sobre aquellos sucesos que habían guardado en forma especial en su memoria. Así fue que, en distintas ocasiones, me señalaron como un hito significativo en la vida institucional a la *“Primera Jornada por los Derechos humanos”* que en el año 1995 organizaron, desde y en la escuela, con la apertura a la comunidad en general. Indagando en el impacto que ésta tuvo en el proceso de experiencia del grupo escolar, es que sostengo que dicha jornada conformó un punto central de encuentro, una suerte de piedra fundamental desde la cual comienza la construcción de la identidad social escolar. En la jornada estuvieron presentes representantes de los siguientes organismos de Derechos Humanos: “La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos”; “Pueblos Originarios”; “Madres de Plaza de Mayo”; “Abuelas de Plaza de Mayo”; “Asociación de Ex- Detenidos- Desaparecidos”; “H.I.J.O.S.”⁴⁶ y “CORREPI”⁴⁷.

Desde la perspectiva de los estudiantes, pude saber la relevancia de la jornada cuando compartí parte de las actividades del “7 Rock 2009” con Valeria -quien cursó su secundaria entre 1993-1997 y mantiene desde entonces su vínculo con la escuela- que en esa oportunidad colaboró coordinando el taller de folklore. Valeria⁴⁸ fue integrante y presidenta del Centro de estudiantes y es hija de Ernesto; ella me dijo con satisfacción y destacando la relevancia que adquirió la escuela a partir de la jornada que *“de Berazategui seguro que fuimos la primera escuela en trabajar con los derechos humanos”*, y me comentó que fue importantísimo para ellos la presencia en la escuela de los organismos de derechos humanos que trabajaban por lograr memoria, verdad y justicia ante las violaciones realizadas por la última dictadura militar.

En el transcurso de nuestra charla, Valeria rescató el abordaje integral que le dieron desde un comienzo en la escuela al tema de los derechos humanos, considerando que fue fundamental el poder tener en el colegio un espacio de reflexión sobre las

problemáticas acuciantes para los adolescentes y jóvenes, tal como sucedió en el “Encuentro organizado por la CORREPI, los Centros de Estudiantes de Berazategui y el “Grupo Cultural Al Borde”, también en 1995. Ella describió una de las actividades del siguiente modo

“trabajamos con teatro participativo, se armó un gran laberinto en el patio, lo íbamos recorriendo y te encontrabas con distintas escenas: la maestra autoritaria, los chicos tomando cerveza en la esquina, un caso de gatillo fácil, y así todo”.

La jornada generó que una alumna comenzara a hablar, por primera vez, sobre el inmenso dolor que atravesaba a su familia desde la desaparición forzada de su tío, lo cual llevó a la dirección de la escuela a contactarse con las hermanas de Miguel B. Sánchez, para ponerse a su disposición en lo que la escuela pudiera ayudar. Se inicia, entonces, desde esa primera jornada en derechos humanos una serie de prácticas sociales basadas en la pedagogía de la memoria, comenzando a reconocerse en una posición social peculiar desde donde interactuar con otros grupos sociales.

Las características de esa posición se reflejan en la reconstrucción de la jornada y de sus repercusiones que realizó uno de los profesores -que había participado activamente en ella- con el objetivo de transmitirle sus vivencias en torno a la misma al grupo de alumnos y alumnas, de distintos cursos, que formaban parte del proyecto “Jóvenes y Memoria” del año 2010⁴⁹. En la transcripción de un fragmento de esa entrevista se observa la centralidad que la jornada por los derechos humanos tuvo en la conformación de la identidad escolar y, a su vez, las consecuencias que esta jornada produjo en la relación con las autoridades gubernamentales locales:

“Hoy lo hablábamos, y ayer, con los chicos de las olimpiadas y con algunos chicos de ITF⁵⁰ y nos enganchamos hablando de algunas cuestiones institucionales de la escuela. Y nosotros nos acordábamos, los que hace muchísimos años estamos acá, que éramos relativamente jóvenes y en algunos casos como el mío recién comenzábamos a laburar en esto, que caíamos en una escuela en la que muchos cuando éramos adolescentes - muchos de nosotros terminamos la secundaria a en plena dictadura- nos hubiera gustado tener. Y esto, reconozco que es muy subjetivo, que era la escuela que a uno le hubiera gustado tener como escuela secundaria; y después de todo este tramo, de todos estos años, uno en muchos aspectos sigue reforzando ese concepto. Si uno se pone a pensar en el '95 nosotros hicimos – con Osvaldo como director- creo que fue la primera jornada sobre derechos humanos, y trajimos a la presidenta de “Abuelas de Plaza de Mayo”, Estela de Carlotto, y vino Pablo Díaz, que fue el único⁵¹ sobreviviente de la tristemente célebre “Noche de los lápices”, ¡ y para esa época: pleno '95, Menem y Duhalde !. Menem a nivel nacional y Duhalde a nivel provincial, Mussi a nivel municipal . Era medio raro que una escuela se tirara a hacer una cosa así. Me acuerdo que nosotros estuvimos todo un domingo preparando la escuela, te acordàs [dice mirando a Osvaldo que se había incorporado al grupo], hicimos la jornada un lunes, y realmente en ese sentido, lo que era un grupo muy homogéneo

y compartíamos el concepto de que la escuela tenía que ser una escuela que luchara por una identidad nacional, popular; en ese momento la lucha de la memoria y el recuerdo de la violación de los derechos humanos; porque ustedes tienen la enorme dicha de vivir una época en que se abolió, es decir, se eliminó el tema de los indultos, se volvieron atrás las leyes de obediencia de vida y punto final, y ahora estamos en una etapa, está bien terminan en cana⁵² con ochenta, ochenta y pico de años pero por lo menos ustedes lo ven en cana, ven que en algunos aspectos la justicia, tarde pero llega.

Y nosotros en esa época éramos muy, muy perseguidos y no de una manera muy pintoresca precisamente, nos decían que éramos la escuela “zurda” de Berazategui, de una manera hasta despectiva, y como hoy yo le planteaba a alguno de los chicos a la tarde, nos fueron pasando un montón de facturas con los años (...) Ahora por suerte este es otro tiempo político, si la escuela en todos estos años creció tanto cuantitativa y cualitativamente quiere decir que Berazategui está lleno de “zurdos”, si ser de izquierda pasa por tener el compromiso de escuela popular, de escuela con un mínimo de calidad educativa. Fue la única escuela que no articuló la desastrosa reforma federal del '94: no articulamos con primaria, nos jugamos por crear el turno de adultos en la escuela, hicimos un montón de cosas a contramano del resto y no nos fue tan mal. Y ahora tenemos un sinfín de actividades en las cuales el motor son ustedes y no nosotros, y la escuela creció muchísimo.” (2-6-2010- profesor de historia que está en la escuela desde 1993)

Asimismo, los directivos, otros docentes y algunos cooperadores señalan que prepararon esa jornada –y las actividades posteriores en derechos humanos- como una instancia valiosa para generar pensamiento crítico y compromiso ético en un período fuertemente marcado por el individualismo, la cultura mediática frívola y políticas de Estado que solapaban tanto los reclamos por la concreción de los derechos humanos como, a su vez, impedían la intervención de la justicia para juzgar a aquellos que habían cometido crímenes de lesa humanidad. Su intención pedagógica, sostienen, que estuvo y está centralizada en problematizar qué son los Derechos Humanos y qué grado de concreción tuvieron y tienen en la sociedad argentina, más específicamente, en la realidad social de los estudiantes, de sus familias y de la comunidad local.

Al mismo tiempo, hay que considerar que el relato del profesor de historia da cuenta de las dificultades de la comunidad escolar en su relación con las autoridades gubernamentales, cuyas tensiones se profundizaron a consecuencia de la reivindicación de los derechos humanos como rasgo distintivo de la escuela. El intento de las autoridades locales de desprestigiar el espacio escolar, con el objetivo de boicotear su identidad, se basó en agitar viejos fantasmas de la sociedad utilizando el calificativo político “zurdos” para aquellos que enseñaban y aprendían en ella.

Aquí cabe señalar que en la historia argentina los sectores dominantes han construido la palabra “zurdo” con intención de desprestigiar las ideas políticas de izquierda llegando, incluso, a atribuirle una esencia terrorista. Esa connotación circuló a través de la prensa local, con una noticia publicada en 1997 en el semanario “Verdad e

Investigación”, en la cual se informaba –sin citar fuentes, utilizando verbos en potencial y sin firmar la nota- que estarían planeando realizar una serie de atentados en Berazategui, cuyo ideólogo sería el director de la EEM N°7 quien pertenecía a la agrupación política “Quebracho”⁵³. En forma coincidente los profesores y ex alumnos recuerdan que en los medios de comunicación locales, tanto en el programa de televisión que tenía el intendente como en diversos programas radiales, cuando mencionaban a la escuela era para recomendar que *“no envíen a sus hijos a esa escuela que es peligrosa por su tendencia política”*.

Durante 1999 en la escuela realizaron el proceso de elección del nombre con el cual querían ser reconocidos. Me contaron que lo organizaron en etapas, primero recibieron las propuestas con sus fundamentos -que fueron presentadas en una jornada- recuerdan que entre los nombres propuestos estaban: “Pueblos Originarios”, “Héroes de Malvinas”, “Azucena Villaflor”⁵⁴, “Rodolfo Walsh”⁵⁵ y “Ernesto Che Guevara”. Estos tres últimos, por ser los más elegidos, pasaron a la votación final que fue organizada en tres claustros y a cada uno se le otorgó un voto. Así se dispuso una urna para los estudiantes, otra para docentes y no docentes y una tercera urna para familiares que quisieran votar. En la urna de padres la elección favoreció el nombre de Rodolfo Walsh y en los otros dos claustros el voto mayoritario fue para Ernesto “Che” Guevara.

Cumpliendo los pasos administrativos elevaron toda la documentación por la vía jerárquica correspondiente pero no lograron que el nombre seleccionado fuese aprobado. Distintos actores escolares que estuvieron en ese período, como otros que escucharon el relato de boca en boca, reflexionan acerca de esa primera votación diciendo que el nombre elegido *“fue cajoneado”, “era obvio que no lo iban a dejar pasar”, “primero decían que no cumplía los pasos de la reglamentación, después ponían otra excusa”, “decían que ese nombre no porque habían pasado pocos años de la muerte del Che y no cumplía los requisitos legales”*. En todas estas versiones se trasluce que ellas y ellos reconocieron la fuerte decisión política de no permitir la “oficialización” del nombre elegido mediante la aplicación de la burocracia y el manejo de las disposiciones legales, es decir, que el grupo oponente interponía la maquinaria jurídica para saldar la disputa en esta fase del drama social (Turner, 1987:75). *“Pero nosotros nos juramentamos no otorgarle otro nombre a la escuela”* (Osvaldo).

2. “La nominación de la calle “Miguel B. Sánchez”, disputando por su posición social con las autoridades municipales

En la provincia de Buenos Aires existe una ley por la cual todas las calles adyacentes a escuelas deben ser asfaltadas por la gobernación para facilitar el acceso

a las mismas. Cuando la EEM N° 7 comienza a funcionar en sus propias aulas, en el año '93, aún no se había concretado esa normativa. Consecuentemente, el primer director comienza las gestiones para que la calle 149 A fuera asfaltada y, a raíz de las mismas, surge la necesidad de cambiar el nombre a esa arteria: *“Cuando vi los planos municipales me enteré que la 149 A se llamaba Reina Victoria, ¡es la consagración de la dependencia!”* (Osvaldo)

Ocurre que el municipio de Berazategui tiene como característica distintiva el sistema de identificación mixta de sus calles pero prevalece la identificación numérica, es decir, los carteles de señalamiento urbano portan en primera instancia un número y luego -alguno de ellos- un nombre. El número es el mismo para toda la extensión de su trazado, mientras que el nombre puede cambiar en distintos tramos de la calle. Existen unas pocas avenidas señaladas sólo por nombre y, actualmente, casi todas las calles tienen además de un número un nombre.

Sin embargo, en las conversaciones cotidianas de los berazateguenses la referencia que utilizamos para ubicarnos en su trazado geográfico es el número. De allí que, al igual que le sucedió a Osvaldo, cuando comencé a participar en la vida comunitaria de la escuela yo sólo la localizaba en su referencia numérica. En la introducción de esta etnografía ya les relaté mi sorpresa por el cartel de calle emplazado en el jardín escolar, bien próximo a la esquina y que indicaba: *“Calle 149 A Atleta Miguel B. Sánchez”* y *“24”*; hecho que despertó mi curiosidad y me llevó a indagar entre las y los distintos actores escolares cuál es el significado de ese cartel en el jardín escolar.

Enseguida encontré versiones “similares” sobre cómo había llegado el cartel al jardín, cada uno aportaba a la reconstrucción de esa experiencia desde sus recuerdos, no poniéndose totalmente de acuerdo sobre quién lo había hecho y cuándo fue instalado; finalmente el aporte en la reconstrucción de ese suceso por dos de sus protagonistas posibilitó comprender su significado. Fernando es docente de la escuela desde los tiempos iniciales, empezó a trabajar en 1993, ante mis preguntas me dice *“yo sé lo que pasó, ese cartel lo pusimos en el Jardín Enrique y yo”*. Enrique es uno de los bibliotecarios, él me confirmó lo narrado por Fernando; ambos sostienen que la propuesta de imponer el nombre de Miguel a la calle 149 A era de la escuela, y que venían trabajando en ella activamente desde los primeros contactos con sus familiares, aproximadamente *“desde fines del '95 principios del '96”*. Pero como su iniciativa no salía “oficialmente” es que deciden poner, primero, la placa metálica contra el alambrado perimetral que está sobre 149 A imponiendo así, en forma simbólica, el nombre de la calle en una ceremonia escolar con la presencia de los familiares de Miguel y de algunos vecinos.

En su relato los docentes me cuentan que al poco tiempo la municipalidad saca el

decreto aprobando el cambio de nombre -de Reina Victoria a Miguel B. Sánchez- pero no les avisan. A partir de esa acción del grupo oponente, es que el director le pide a un alumno de adultos –que realizaba trabajos de herrería y en ese momento formaba parte de la cooperadora- que construya el cartel de señalización de las calles. Fernando me aclara que *“en un principio lo instalamos en la vereda, como corresponde”* y que allí permaneció hasta que una mañana escuchan un ruido extraño y fuerte proveniente del exterior. Él y Enrique fueron los únicos que oyeron el alboroto, porque los salones en donde ellos estaban trabajando están ubicados próximos a la calle, por eso salen corriendo a ver lo que sucedía y, en la vereda, se encuentran con una cuadrilla de obreros municipales que acababan de cortar, con una motosierra, el cartel que la escuela había colocado en la esquina para, acto seguido, reemplazarlo por el oficial del trazado urbano municipal.

Enrique les solicitó el cartel a los obreros informándoles que éste pertenecía a la escuela, que ellos lo habían fabricado; él recuerda que los trabajadores municipales se lo dieron de muy buen modo, no se generaron problemas. Entraron el cartel al edificio escolar y comentaron lo sucedido con quienes estaban en ese momento en la escuela, que eran pocas personas porque todavía no había comenzado el dictado regular de clases del ciclo lectivo 2001, algunos docentes y de los estudiantes sólo estaban aquellos que adeudaban alguna materia e iban a consultar y prepararse antes de presentarse a las mesas de exámenes. Entre los presentes enseguida acordaron que el cartel había que ponerlo en el jardín, próximo a la esquina, porque la reivindicación de Miguel la había llevado adelante la escuela.

En la memoria colectiva de esta comunidad escolar está presente que ellos empujaron el cambio de nombre para la calle 149 A, en primera instancia porque no querían que su escuela estuviera sobre una calle que homenajeara a una figura emblemática del imperio británico y, en segundo término, porque fue a través de sus prácticas socio- educativas que impulsaron y sostuvieron en el transcurso de varios años el nombre de *Miguel Sánchez* como el adecuado. Las fechas no son precisas, en lo que todos coinciden es en que se encontraron con *“trabas desde la intendencia”*, *“que el Mussismo termina apoderándose de nuestro proyecto”*. Cuando le pregunté al director fundador por fechas aproximadas, él reclinó levemente la cabeza hacia atrás, levantó los ojos y apretó los labios. Su rostro expresaba el fastidio de no recordar con exactitud, tras unos breves segundos dice:

“Es que hicimos tantas cosas y en ese momento no contábamos con los medios para guardar la información, por ejemplo: el volante explicando a los vecinos quién era Miguel no está digitalizado, es una pena, no sé si quedará alguno”.

Su rostro volvió a tomar plasticidad y energía, se sonrió cuando me explicó que *“una cosa llevaba a la otra, por ejemplo salimos a juntar firmas para realizar el asfalto a todo el perímetro de la escuela y llegaron los vecinos de todas las manzanas que no tenían el asfalto”*.

Oswaldo asegura que el intendente se enteraba enseguida de todo lo que se proyectaba hacer desde la escuela, como ocurrió cuando cerca del 2000 junto con el volantito sobre Miguel Sánchez recolectaron firmas para el cambio de nombre a la calle, porque *“Nosotros queríamos que fuera un pedido comunitario, pero nos ganó de mano la juventud Peronista, bah yo digo la JP, pero en realidad los partidarios de Mussi.”*

Para contar con este dato y, además, acceder a sus considerandos que dejaron descontentos a la comunidad escolar, es que tramité en la municipalidad una copia de la ordenanza del cambio de nombre a la calle 149 A en uno de sus tramos. La ordenanza N° 3306 fue aprobada el 29 de Diciembre de 2000 por el Honorable Concejo Deliberante (H.C.D) y promulgada por el Ejecutivo por el Decreto 053 del 18 de Enero del 2001. Entre los considerandos se menciona en forma destacada los logros deportivos de Miguel Sánchez; que en la ciudad de Roma se había realizado una carrera en su homenaje y que se comprometían a realizarla año tras año, lo cual coincide con lo expresado por Oswaldo *“Le quitaron la reivindicación de la lucha revolucionaria y lo quisieron centrar en el tema deportivo”*.

Existe otra narración complementaria, que nos posiciona desde las vivencias de una comunidad de práctica tangencial a la escuela: *El Encuentro por la Memoria, la Verdad y la Justicia de Berazategui*. Las considero comunidades tangenciales porque comparten actividades y algunos de sus integrantes accionan dentro de ambas, es comprensible que *Encuentro* sea una comunidad tangencial, ya que ellos sostienen que

Las múltiples actividades, en su corta existencia, dan cuenta de su accionar permanente en defensa de los derechos humanos. Surge con motivo de la conmemoración del veinticinco aniversario del golpe de estado del 24/3/76; con el sentido de la responsabilidad militante de luchar solidariamente por la justicia, de comprometerse en la búsqueda de la verdad y de rescatar la memoria histórica de los luchadores populares, de sus proyectos y sus vivencias.(de su página Web⁵⁶)

La hermana de Miguel, Elvira Sánchez, junto con Ernesto y Valeria son miembros constitutivos del *Encuentro*, por el año 2000 todas sus energías y prácticas sociales estaban canalizadas en la concreción del mismo. Ernesto me cuenta que como consecuencia no estuvo tan al tanto de los sucesos de la EEM N° 7 pero afirma que desde el *Encuentro* pensaban que era necesario recuperar en la memoria de Berazategui a sus vecinos desaparecidos poniéndole su nombre a las calles en donde ellos habían vivido, no en cualquier otra, por eso presentaron en el H.C.D. de

Berazategui, a través del bloque del Frepaso⁵⁷, un proyecto que incluía ponerle el nombre de Miguel a la calle donde él vivía, no a la 149 A. Ernesto recuerda que al poco tiempo sale aprobado por el bloque oficialista la imposición del Nombre Miguel Sánchez a la calle 149 A.

Esa ordenanza legislativa asegura Ernesto, al igual que Fernando y Enrique, sale sin que se entere la escuela ni la hermana del joven desaparecido, pero ellos consideran que

Ante el hecho consumado es correcto que la escuela levante el nombre (...) una escuela que tuvo participación en la actividad de los derechos humanos desde sus inicios, obviamente que lo toma, no es que lo va a descartar porque que lo haya hecho Mussi, levantás el nombre de Miguel Sánchez para la calle. (Ernesto)

Elvira Sánchez guarda una carpeta con todas las notas referidas a su hermano, en ella encuentra la invitación que es firmada por la Juventud Peronista para que asista al homenaje que realizarán a Miguel el día sábado 24 de Marzo del 2001 mediante la imposición de su nombre a la calle 149 A en el tramo comprendido entre 24 y Av. Eva Perón. Ella recuerda que “le avisaron de un día para el otro”, “que éramos poquitos”, “ningún representante del intendente, sólo asistió el concejal Valmore Marino que es de Villa España”, “no lo registró la prensa local”.

Al realizar una observación participante en *La Carrera de Miguel 2009* veo como se articulan los objetivos y los deseos de ambas comunidades. En los 7,5km los corredores portan en sus pechos el 422, el número con que corrió Miguel y que tiene sin dudas una carga simbólica muy grande, pero su trazado es diseñado teniendo en consideración el cuidado y las necesidades de los atletas. En la caminata, creo yo, es donde se expresa la fusión de los deseos de las dos comunidades; la caminata parte de la puerta de la escuela sobre calle Miguel Sánchez bajo el lema *Miguel Somos Todos*, realiza un recorrido por las calles de Villa España haciendo una parada enfrente de la casa en que él vivía y en la cual fue secuestrado. Allí sobre la calle que el *Encuentro* anhelaba llevara el nombre de Miguel, es donde se realizó un largo y emotivo aplauso, se entregaron entre los manifestantes 500 prendedores con el logotipo de esa 5ta. edición, para luego proseguir por otras calles, cruzando las vías próximas a la estación ferroviaria de Villa España para retornar luego al punto inicial: la escuela.

El recorrer las calles de Villa España siendo parte de un colectivo humano que reivindica la figura de un joven vecino, víctima del terrorismo de Estado, es muy conmovedor. En la oportunidad anterior, en el 2005, cuando participé invitada por una amiga me había sucedido algo “similar”, el mismo nudo en la garganta al detenernos en su casa y escuchar la referencia a *Los 30.000 compañeros desaparecidos: ¡Presentes, Ahora y Siempre!* Pero en esta oportunidad aparecieron otras emociones, sin dudas el

haber convivido tantas horas, el escuchar sus relatos, me generaron una fuerte empatía con la comunidad; ahora puedo percibir que *La Carrera de Miguel* se vivencia con distintas intensidades, vinculadas con las luchas realizadas para que un gobierno que está en gestión del Estado, ahora democrático, no tome la figura de los desaparecidos con motivos de control territorial.

2.1 Consideraciones sobre el proceso abierto por esta nominación

Las relaciones sociales que se entablaron en torno de la imposición del nombre “Miguel Sánchez” a la calle 149 A constituyeron una arena política en la cual transcurrió una parte sustancial de las acciones de reajuste del drama social. Sin embargo ellas no alcanzaron a cerrar esta fase, es decir, no lograron dirimir las diferencias sino que cada uno fortaleció su posición desde los recursos que poseía y pudo movilizar; uno dispuso de la técnica pragmática y el otro de la acción simbólica.

Por un lado, el grupo gubernamental legisló y aprobó el cambio de nombre para la calle –como era el deseo del grupo escolar- pero en los considerandos de la ordenanza del H.C.D no mencionó que el pedido había surgido desde la EEM N°7. Además, accionó retirando con trabajadores municipales el cartel emplazado en la vereda por la escuela.

Por el otro, el grupo escolar pidió ese cartel retirado por el municipio y luego, realizó un ritual reparatorio estableciendo, a través del mismo, cómo deber ser comprendida esa nominación. De este modo simbolizaron la fuerte imbricación de la escuela en la recuperación, a la memoria social del barrio de Villa España, del nombre e historia del vecino desaparecido, colocando con ese ritual a Miguel Sánchez dentro del territorio escolar.

Recién a partir de la concreción de *“La Carrera de Miguel, corremos para no olvidar”*, en el año 2005, comienza a dirimirse esta puja política. Tal como lo expresó Claudio, el actual director, hay un “antes” y un “después” de la realización de la primera edición. Un antes que se inicia con las acciones que ejecutaron para que los vecinos conozcan la historia de Miguel Sánchez y que el municipio le otorgara su nombre a la calle 149 A, en este período tanto “la escuela” como el vecino desaparecido ocupaban una posición marginal en Berazategui. Y un después, ritualizado año tras año en la caminata que une a la escuela con la casa de Miguel, en un movimiento simbólico por el cual tanto el nombre de Miguel Sánchez como el grupo escolar o “la escuela” dejan de ocupar la posición liminar en la que se encontraban dentro del sistema de relaciones sociales del municipio.

3. “La Media 7 es nuestra y se llama Che Guevara. Acciones políticas de adolescentes y jóvenes”

La construcción de identidades sociales está atravesada por una multiplicidad de referencias, una muy importante es la pertenencia a un territorio más amplio en el cual ese grupo identitario se inscribe y, a través de sus rasgos específicos se relaciona con los otros que allí también actúan. Actualmente en las escuelas, en forma conjunta al sentimiento nacional ya muy asentado⁵⁸, juegan diversos grados de identificaciones locales acordes a las prácticas sociales desarrolladas y a sus marcos de referencia territorial. Al respecto, los berazateguenses tenemos un sentimiento profundo de pertenencia a nuestro municipio, el cual es retroalimentado mediante la participación de las escuelas en actividades compartidas, organizadas desde el estado municipal.

Un caso paradigmático sobre este modo de identificarse en y con Berazategui se aprecia en la creación de la bandera del municipio a partir de un certamen en el cual participaron las escuelas⁵⁹ públicas y privadas, y que fue organizado por la intendencia en plena crisis del año 2001. Siendo ésta entronizada por primera vez el 12 de Noviembre de 2002, en la plaza “Del Libertador San Martín”. Los municipios vecinos no cuentan con bandera que los identifique, lo cual tiene importancia porque la identidad se constituye en referencia/ confrontación con los “otros” y, en el caso de la zona sudeste del conurbano bonaerense esta contraposición ha alcanzado ribetes significativos, con ciertos toques humorísticos. A modo de ejemplo, a continuación, narraré dos anécdotas en las que se visibilizan esas referencias cruzadas entre los municipios vecinos y el orgullo de ser de “Bera”.

El primero de estos relatos recoge el punto de referencia local, y sucedió durante la inauguración del tramo semi-peatonal de la calle 14, principal arteria del casco céntrico. Los vecinos que participaban del acto inaugural comenzaron a corear “*Y ya lo ve, y ya lo ve, es para Quilmes que lo mira por TV*” y luego “*Soy de Bera, soy de Bera, de Bera soy yo*”.

La segunda anécdota abarca la constitución de la posición social por la mirada de algunos de esos “otros”, que se manifestó en una pintada política realizada en una zona muy transitada del vecino municipio de Florencio Varela, justo sobre la rotonda de la Av. Gral. San Martín e Hipólito Irigoyen. Yo la observé desde el auto y no pude contener la carcajada, en letra grande y prolija escribieron “*Para no seguir envidiando a Berazategui vote Carpinetti 2011*”.

En la EEM N° 7 encontré un “sentirse Berazateguense” sumado a un orgullo adicional por aportar significativamente a ese “nosotros” más amplio mediante una posición que confrontaba con la conducción del gobierno municipal, en procura de mejorar la calidad de la escuela pública distrital. En varias oportunidades, durante mi experiencia de campo, muchas/os de los estudiantes me comentaron que habían elegido a la escuela,

a pesar que tenían que trasladarse desde otro barrio, porque “yo ya sabía que era especial”. Tal es el caso de varios integrantes del centro de estudiantes (CE) como Eugenia, Sofía, Vanina, Mora, Gaby y Julián que viven en Ranelagh, Puly que viene desde Berazategui Oeste y Matías que recorre 6 km para llegar desde el barrio “La Porteña” de la localidad de G.E.Hudson; todos ellos expresan que están contentos de estar ahí y, que tal como distintas personas les habían comentado antes de inscribirse, en la escuela los escuchan y les dan espacios para participar.

Asimismo, en el tiempo que compartí con las y los integrantes del CE, en sus reuniones y actividades, me comunicaron que la escuela ya tiene su lugar y prestigio en Berazategui por todo el trabajo realizado a lo largo de su historia: “casi seguro que nosotros fuimos la primera escuela en toda la provincia en trabajar el tema de los derechos humanos, y somos de Berazategui”; y que además “Es muy importante que una escuela se llame Che Guevara”. Por ello, sostenían que ahora debían seguir trabajando tanto para conseguir que las autoridades municipales y provinciales reconozcan su derecho a llevar ese nombre “oficialmente” como así también, bregar para que cada vez más escuelas del distrito cuenten con CE. Observé que a pesar de dificultades organizativas propias, que les generaban demoras y fastidio, un pequeño grupo fue a hablar con estudiantes de otras escuelas secundarias y luego de unos meses lograron realizar reuniones conjuntas.⁶⁰

En ese compartir cotidiano con aquellas personas más activas dentro de la comunidad escolar es que llegué a entender al drama social que se desencadenó a partir de la transformación del espacio escolar. Visualizando, nítidamente, cómo éste produjo en aquellas la comprensión del proceso social en el que estaban inmersos, rasgo característico de la doble liminaridad implícita tanto por “estar en el medio” como “estar entre medio” que conduce a la “auto-conciencia” del grupo en la fase de reajuste (Turner 1985: 41). Esa comprensión alcanzó un alto grado en los estudiantes involucrados fuertemente en las actividades comunitarias, más específicamente aquellos que conforman las agrupaciones estudiantiles. A partir de verlos hacer, de escucharlos discutir y analizar los resultados -tanto sobre lo que iban realizando como aquello que ya habían hecho en años anteriores- es factible argumentar que los estudiantes desarrollaron una estrategia que incluyó una serie de acciones políticas concatenadas que fueron decisivas a la hora de lograr la aprobación del nombre *Ernesto “Che” Guevara* por los estamentos gubernamentales provinciales y municipales.

Para esa argumentación voy a reconstruir las prácticas políticas de los estudiantes que tuvieron lugar a partir del año 2005. A través de la historia de Tuti, un egresado, y su participación en la trama de relaciones sociales de la escuela es posible asir el proceso de transformación realizado por los adolescentes y jóvenes en la fase de reajuste. Aunque

bien podría ser la historia de otra u otro participante, implicado en los acontecimientos que narraré, elijo relatar los sucesos centrados en su historia porque fueron los miembros de la comunidad escolar, tanto auxiliares como docentes, quienes desde el inicio de mi estadía en la escuela lo señalaron como un informante ineludible: *“tenés que hablar con Tuti que es uno de los que más colabora con la escuela”, “si querés saber del CE entrevistá a Tuti”*. Al mismo tiempo no tuve que esforzarme para encontrarlo, ya que en la segunda reunión del CE a la que asistí -el 22 de mayo de 2009- él concurrió en representación de la Comisión de Egresados, para ayudarlos con los preparativos finales del locrazo del 25 de mayo. Desde ese momento lo veía asiduamente por la escuela, participando y/ o colaborando en: “El 7’ Rock”, “La Carrera de Miguel”, “El Acto Académico”; “Jóvenes y Memoria” y como orador en el “Acto de imposición del nombre a la escuela”.

Tuti ingresó al primer año del polimodal en el 2004 proveniente de una EGB⁶¹ pública. Su mamá es docente y fue ella quien se la sugirió a la hora de elegir el establecimiento en donde continuar sus estudios, porque

“una compañera del colegio le dio la referencia de la escuela, le había comentado que era una escuela que tenía varios proyectos, que era muy buena, que tenía una buena enseñanza en lo que era humanidades; yo ya en noveno tenía, más o menos, la tendencia de seguir algo que tuviera que ver con las humanidades y bueno a mi vieja le habían dado la referencia de la EEM N° 7, que era un buen secundario. Pero, hasta el momento, la verdad es que yo no tenía mucho conocimiento de cómo era la escuela”. (Tuti, entrevista 3 de Junio de 2010)

En el año 2010 él cumplió los veintiún años de edad, por esa época estaba cursando la carrera de sociología en la Universidad Nacional de Buenos Aires, participaba de la Comisión de Egresados de la escuela y, además, militaba en la agrupación política “Juventud de Frente”⁶² del distrito de Berazategui. A Tuti le fascina la música, es integrante de un conjunto de rock que suele presentarse en los escenarios de la escuela y clubes de la zona sur; también se vincula con la música a través de su enseñanza en el “centro cultural de la juventud” perteneciente a la agrupación política.

En la entrevista que le realicé, para poder escribir esta pequeña narración de su historia dentro de la comunidad escolar, me comentó que durante el primer año que asistió a la escuela más allá de las clases curriculares casi no participó de las actividades escolares. Considera que existe una etapa, cuando se ingresa a la escuela, en qué hay que conocer a las personas y que si bien se integró a sus nuevos compañeros de curso e hizo un nuevo grupo de amigos, no se involucró demasiado en las actividades sociales y proyectos de la escuela ya que además, por entonces, jugaba al fútbol en el club Quilmes y tanto los entrenamientos como los partidos le restaban tiempo libre. Por estos motivos es que en el 2004 no participó del CE, *“ese primer año me pasó casi como*

desapercibido, incluso no me incorporé al centro”.

En el 2005 deja de jugar al fútbol, *“ya estaba cansado, después de tantos años, de la rutina de los entrenamientos”.* Tuti recuerda que en ese año comienza a participar del CE y que, en un primer momento, se acerca al mismo porque había comenzado a salir con una chica que participaba en él, pero *“de a poquito me fui involucrando en el centro”.* En ese año Tuti tuvo mucha actividad en prácticas políticas y sociales que le eran desconocidas, así fue que primero acompañó en la campaña política a la lista que llevaba a su novia de vice-presidenta y a Gabriel como candidato a presidente, lista que resultó ganadora en las elecciones internas del CE. Luego, participó en el apoyo que el CE otorgó para la realización de la primera *Carrera de Miguel*, realizando actividades para la difusión, tales como la pegatina de carteles en la calle, pintar pasacalles, repartir volantes y estar en stands en la vía pública; también colaboró en la edición de una revista que el CE presentó durante la jornada de la carrera.

La valoración que realiza Tuti de la co-participación para que esta actividad pudiera lograrse es positiva *“ese año vivíamos adentro del colegio, más para la Carrera de Miguel que había una experiencia cero de organización, tanto de los profesores como de nosotros que tratábamos de colaborar en todo lo que podíamos.”* Aunque aclaró que no es que se sentaron a coordinar sino que iban haciendo cosas y ellos se sumaban.

Al año siguiente, 2006, Tuti pasó al tercer año del polimodal y *“ahí ya estaba cien por ciento involucrado en el CE y las actividades de la escuela”.* Me comentó sonriendo que quedó de presidenta la chica que todavía era su novia y que él completó *“algún cargo”* de la comisión directiva. Pero en la entrevista me dejó claro que *“lo que hizo el ‘glorioso’ polimodal fue, nada, en tres años a veces cuesta mucho vincularse con el espacio. Yo te decía, a mi el primer año me pasó, el segundo un poquito más y el tercero me pude enganchar pero cuando ya estaba enganchado tenía que egresar, te vas”* señalándome, así, que dentro de esa estructura no hay posibilidad de canalizar los aprendizajes que ellas/os iban adquiriendo mediante su práctica. *“Ese año trabajamos un montón fue el primer ‘locrazo’ y también el primer ‘Rock’ más la Segunda Carrera de Miguel”* y en la estructura del polimodal muchas/os de sus compañeros que ya habían egresado -como era el caso del anterior presidente del CE, Gabriel- quedaban afuera de las prácticas sociales escolares.

La reforma educativa introdujo un cambio que acortó el tiempo disponible tanto para adquirir destreza en las habilidades de negociación y organización, como para compartir actividades con personas de mayor experiencia. Este hecho imposibilita ir progresando paulatinamente en las habilidades políticas, a la vez que genera cierta incertidumbre por el continuo empezar de nuevo. Para contrarrestar esa debilidad generada por la estructura del polimodal es que deciden crear, también en el 2006, la

Comisión de Egresados.

En el análisis que Tuti realizó sobre lo actuado por la comisión de egresados, desde su conformación a la fecha, sostuvo que cuesta mantenerla en funcionamiento debido a que a los chicos/as cuando egresan se les plantean nuevas responsabilidades laborales o de estudio, y se les complica acercarse a participar pero, a pesar de las dificultades y apremios de tiempo, vale la pena el esfuerzo por mantener la comisión funcionando ya que

“Como espacio está bueno porque es esa pata que completa la lógica de la comunidad educativa ¿no?, con los padres, los directivos, los alumnos y, los ex estudiantes como aportando también cierta experiencia, que no es “La Experiencia” pero por lo menos son tres años de haber participado en las cuestiones del colegio (...) Lo que ayuda es a mantener la relación con la escuela y a mantener ese nexo y también mantener cierta política que tiene la escuela con lo pedagógico y, también, cómo piensa la sociedad la misma Media 7. Nos parece que los ex estudiantes cumplimos un rol, no quiero decir de mantener la tradición que por ahí suena muy “Mantener la Tradición”, como conservador, pero si de tratar de mantener la coherencia del proyecto político por más que proyecto político suene también muy así, pero por ejemplo en el tema del nombre, de la Carrera de Miguel; las personas se van en un momento, no? pero hay que tratar que los proyectos se mantengan.”

La primera acción que se fijaron fue una campaña para difundir que la escuela ya tenía un nombre y que éste era Ernesto “Che” Guevara, esta resolución la adoptan al percibir que no estaba “*instalado como tema*” en la agenda de la escuela. Tuti recuerda que durante los primeros años, de su incorporación a la vida social de la escuela, la energía comunitaria estaba más avocada a la concreción de la carrera de Miguel.

“Por ahí pasaba más de boca en boca: ‘Che sabías que esta escuela se llama Ernesto Che Guevara’ o que en su momento se hizo una votación, que por ahí te lo contaban personalmente algunos profesores. Lo que si me acuerdo es que cuando nosotros nos enteramos lo que empezamos a hacer es llamarla a la escuela así, con el nombre que había elegido la comunidad educativa. Como cuando por ejemplo teníamos que elevar un reclamo al Consejo Escolar o hacer alguna carta la firmábamos como CE de la escuela Ernesto Che Guevara (...) lo pensamos como una forma de aportar a la lucha por la identidad”

Las acciones políticas centrales en el rescate del nombre fueron tres. Si bien Tuti no puede fijar con precisión el año en el cual pintaron el nombre sobre el pórtico de acceso a la escuela, lo que si tiene bien presente es que fue una acción realizada durante un locrazo: “*no recuerdo si fue en el segundo o en el tercero*” y que el objetivo fue tanto “*la imposición popular del nombre*” como poner el tema en la agenda pública de la propia escuela, especialmente para que se enteraran los nuevos estudiantes y generar, de ese modo, el debate interno

“Por qué nosotros sosteníamos que teníamos que dar la pelea en todas las instancias, tanto hacia adentro como seguir presentando todos los papeles(..) la idea fue que también lo vieran todos los chicos al llegar al otro día a la escuela (...) que se plantee por qué ahí decía Ernesto Che Guevara (...) esas pequeñas acciones fueron metiendo el tema del nombre en la agenda de la escuela”.

Una cuestión que fueron ponderando durante este proceso de prácticas políticas, fue las distintas posibilidades de acción según los roles que cada uno tiene dentro de la comunidad de práctica escolar. Así, analizando ese período, Tuti me dijo

“Porque a todo esto, también, los directivos de la escuela y los profesores mantenían esa constancia de armar los papeles, de llevarlos a Consejo(...) León [profesor] era el encargado, el peleó mucho desde ese lugar, la verdad es que fue buenísimo porque se fueron complementando las actividades, por ahí hay cosas que los profesores, en su condición de profesores no pueden hacer tanto, como un día treparse a una escalera y poner Ernesto Che Guevara porque por ahí molesta, políticamente no les conviene mucho; o el director, no puede un día aparecer con un aerosol. Pero lo bueno es que ellos siempre dieron el marco para poder hacerlo y que León siempre estuvo ahí, al tanto con el tema de los papeles hasta último momento.”

La otra instancia, considerada central por Tuti y sus compañeras/os, fue la marcha que realizaron en el 2007 al Consejo Escolar de Berazategui para reclamar que construyeran las aulas que infraestructura escolar de la provincia les adeudaba desde hacia casi diez años

“Ese día fuimos los estudiantes solos y lo que estuvo bueno fue que pudimos coordinar con los chicos del CE del politécnico y de la EEM N°14 y, además con la EEM N° 13 que no tenía centro de estudiantes pero teníamos conocidos ahí, que se sumaron porque había muchos problemas de infraestructura, de becas que llegaban mal o que no llegaban, que los comedores faltaban, que la comida era un desastre. Entonces, a partir de ver que se compartían necesidades se planteó hacer una marcha a Consejo Escolar.”

Esa marcha es recordada como un hito en los logros obtenidos por la acción política de los estudiantes, ya que a través de esa movilización dan el primer paso para conseguir que la provincia cumpla, durante el año 2008, con su obligación de brindarles las condiciones edilicias que la escuela tanto precisaba. Con su accionar hacen público un rasgo identitario muy importante para la comunidad escolar, como es el de militar por “la defensa de la escuela pública”. Además, me comentó Tuti que utilizaron el escenario que habían montado para recordarles a las autoridades educativas municipales que muy lejos de renunciar a su nombre, la escuela seguía luchando por él.

Ese día no se suspendieron las clases en la escuela, entonces, para asegurar el éxito de esa acción acordaron previamente con el director que a los estudiantes que participaran de la movilización les justificarían la falta, como cuando están enfermos,

“porque es un derecho gremial que tenemos como agrupación estudiantil. Claudio lo único que nos pidió es que fuéramos prolijos y que los chicos trajeran la autorización de los padres para asistir a la marcha”.

Así fue que alrededor de las 10 horas, estima Tuti, salieron marchando desde la escuela aproximadamente doscientos estudiantes que contaban con la autorización de sus familiares. El recorrido fue directo hacia un punto céntrico: la barrera de la estación de trenes de Berazategui y la calle 14, y por ésta unas cinco cuadras hasta la puerta del Consejo Escolar. Mientras narraba este suceso él me aclaró que el eje central de los cánticos eran los problemas compartidos por los chicos de todas las escuelas, por eso abordaron principalmente las malas condiciones edilicias, el tema becas y comedores. Sin embargo, si bien hubo una estrategia de no mezclar muchos temas, ellos no dejaron pasar la oportunidad para dar batalla por el reconocimiento oficial del nombre:

“Habíamos hecho un cantito, salimos a cantar a la calle:

Consejo, Consejo,

*No digan más pavadas, La Media 7 es nuestra
Y se llama Che Guevara”*

El presidente del Consejo Escolar, el Sr. Islas, recibió a representantes de las tres escuelas, los escuchó y dio entrada a las notas de reclamo

“pero lo que siempre pasa es que hacen ‘un tomala vos damela a mi’, las autoridades locales lo que hacen es decir que desde provincia no nos llegan los recursos o la orden o lo que sea, entonces ellos siempre se comprometen a acompañarte hasta La Plata”

Ante esa posibilidad de ser recibidos en la sede provincial de infraestructura, solicitan ayuda de la organización gremial docente y de los profesores de su escuela (algunos de ellos integraban el sindicato)

“Me acuerdo que organizamos, creo que habíamos hablado con gente de SUTEBA en ese momento para ver si podían poner los micros para que pudiéramos ir y venir. Y lo pudimos hacer, fuimos hasta La Plata; y ahí si nos acompañaron algunos profesores (...) logramos manifestamos enfrente de la Dirección General de Escuelas y entraron tres profesores y un representante estudiantil para plantearles los problemas de infraestructura.”

De esa reunión salieron con la promesa de que la obra se realizaría a la brevedad, para ello les establecieron otra reunión en el Consejo Escolar de Berazategui, allí fue recibida una delegación representando a la escuela, que entre sus integrantes contó con representantes del CE y de la Comisión de Egresados; en esa jornada se coordinó cómo seguiría el proceso constructivo. Así, mediante sus acciones políticas los estudiantes realizaron una solicitud imperativa a los representantes políticos del área

educativa del gobierno y, como consecuencia de ellas, lograron incorporar un laboratorio, sanitarios que incluyen un cubículo para discapacitados, y tres salones: un aula, una preceptoría y un gabinete psicopedagógico.

“Hechos así lo que te permiten es demostrarle a muchos chicos que por ahí están más descreídos que sí se puede lograr, es como una satisfacción, y es reconocerse también en esas aulas que se hicieron, porque para nosotros esas aulas son nuestras.”

Durante la entrevista le pregunté a Tuti cómo fue la relación con los consejeros escolares,

“Siempre nos recibieron, pero lo que costaba era que tomaran en serio nuestro, no el reclamo sino la reunión con los representantes estudiantiles, porque nosotros desde la mirada adulta éramos no se, unos mocosos que no queríamos tener clase y nos íbamos a hacer lío ahí, a la puerta de Consejo Escolar”.

La tercera acción la realizaron, también en el año 2007, utilizando como herramienta un plebiscito para ratificar el nombre que la comunidad escolar había elegido en 1999:

“porque otra de las cosas que se decían en contra era que: el nombre ya fue elegido hace muchos años; que hubo un recambio muy grande y que no se sabe si ahora los pibes quieren que la escuela se llame así.”

Él recordó que fue una iniciativa que surgió desde la comisión de egresados, ellos se la presentaron al CE, a quienes les pareció muy buena y, por eso, la acordaron con los docentes. No quisieron proponer otra nueva elección para el nombre porque significaba

“ceder ante el encajonamiento de diez años del nombre y faltar el respeto a aquellos que han elegido esa identidad, porque también la han construido, porque el nombre se elige también en un proceso en que muchos vecinos participaron hasta de la construcción material de la escuela, levantando ladrillos.”

A esta última acción política llegan con el trabajo realizado en los años previos que, a su vez, reforzaron con charlas debates sobre la figura del Che. El plebiscito lo realizan con urna única, en la cual votan los estudiantes, docentes y no docentes de los tres turnos. Siendo designado el regente como el veedor o fiscal que garantizó la transparencia del sufragio. Tuti me dijo

“Creo que la pregunta era ¿estás de acuerdo que la escuela se llame Ernesto Che Guevara? Y el sí obtuvo el 73% de los votos. Así que eso nos dio una herramienta, eso después se adjuntó al proyecto original del nombre para elevar a Consejo Escolar y era una herramienta muy válida para decir bueno, la comunidad educativa de Media 7 reafirma la convicción de seguir llamándose o de llamarse así y que nos reconozcan con ese nombre.”

El profesor León me acercó el modelo de las boletas del plebiscito. En ellas el texto decía *“SI, acepto el nombre de Ernesto “Che” Guevara para la Escuela de Educación Media Nº 7 de Berazategui”* o *“NO acepto el nombre de Ernesto “Che” Guevara para la Escuela de Educación Media Nº 7 de Berazategui, y promuevo un nuevo acto eleccionario”*, siendo éste profesor quien siguió de cerca las instancias para que se convalidará el nombre elegido en varias oportunidades por la comunidad, tramitando ese mismo año, 2007, ante la DGCyE el expediente que llevó el número 5811-2.934.371/07.

3.1 Consideraciones sobre las acciones políticas de los estudiantes

En este apartado he narrado las acciones políticas que las/los estudiantes, fueron planeando y realizando a los efectos de mejorar sus posibilidades de influir en la esfera pública. Así observamos que en su devenir comunitario fueron incrementando su grado de coparticipación social, comenzando como aprendices que *ejercitan la negociación, la estrategia, los aspectos impredecibles de la acción*, hasta *“convertirse en participantes culturales-históricos complejos plenos en el mundo”* (Lave y Wenger 2008: 32) que disponen de los saberes adquiridos en la comunidad de práctica escolar para hacerlos jugar a favor de la legalización y legitimación del nombre elegido para su escuela.

Contrariamente a lo establecido en el sentido común adulto, la política estudiantil contribuyó a mejorar el ámbito escolar, tanto por conseguir mejoras edilicias como por su iniciativa para articular acciones con los directivos, docentes, gremios y otros estudiantes. En la concreción de actividades extracurriculares, realizan acciones políticas que modifican la esfera pública manifestando, allí, sus valores personales y comunitarios, haciendo su aporte para la construcción de la identidad escolar.

Capítulo 5

La convalidación de una inédita identidad escolar.

“La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis”, se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres” (Freire, 2008: 44)

“Pero somos, de alguna manera, esclavos de nuestras convicciones y, finalmente, el camino más largo hoy nos premia con esta felicidad. Siempre hemos tenido identidad, hoy nos entregan el documento”.
(Locutor, fragmento de glosa del acto de nominación de la escuela, 8-10-2009)

Introducción

En este capítulo, narro los principales sucesos que tuvieron lugar en la EEM 7 de Berazategui a partir de la aceptación oficial del nombre elegido por su comunidad. Cabe señalar que en la provincia de Buenos Aires existe una normativa indicando, para éste acontecimiento, la realización de una ceremonia escolar denominada “Acto de imposición de nombre” que, en los últimos años, fue realizada en numerosas escuelas bonaerenses.

En primer lugar describo la llegada de la noticia a la escuela y, luego, en qué forma se desarrolló el acto escolar, analizándolo como un “ritual antropológico” tal como lo ha concebido Turner (1982,1985) y lo ha retomado en el seno escolar Mc Laren (2007), es decir, como un proceso con acciones que implican desplazamientos espaciales y usos temporales específicos que se reiteran, en cada tipo de ritual, prescribiendo así el comportamiento de quienes participan en el mismo y que, especialmente, conllevan a gestos y a emociones promovidas por la utilización de símbolos, los cuales generan expansiones metafóricas: los “paradigmas raíces”⁶³ o modelos culturales. De modo tal, que los distintos símbolos utilizados en el ritual -aunque siempre hay uno que es dominante porque es el núcleo del sentido - se entraman para promover sentimientos y acciones, estando *“esencialmente envueltos en procesos tanto sociales como psicológicos”* (Turner, V 1982:21).

En la narración de los sucesos del acto escolar de imposición de nombre seguiré la estructura procesual de los ritos de pasaje, tal como fueron estudiados por Van Gennep (en Turner 1982; Mc Laren 2007; Guber 2009), quien ha observado que los mismos se desarrollan a través de tres fases: separación, transición y reincorporación.

1. Los preparativos para el “Gran Acto”, la fase de separación.

El 17 de Octubre de 2008 la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) motivada por la proximidad del bicentenario de la Revolución de Mayo y de los veinticinco

años de vuelta al sistema democrático, ambos a celebrarse en 2010, emite la resolución 4726/08. Esta normativa estableció que durante el 2008 comenzaría un proceso de “imposición de nombres” a todas las instituciones educativas de la provincia, el cual incluía no sólo a aquellas que aún carecían del mismo sino también, mediante el voto de cada comunidad escolar que así lo quisiera, la confirmación o modificación de nombres ya establecidos; proceso que debería culminar para el 25 de mayo de 2010.

Sin embargo, como señalé con anterioridad, a comienzos del ciclo lectivo 2009 había una disputa de larga data con las autoridades por el nombre de la escuela, el cual estaba “encajonado”⁶⁴. El malestar había crecido a partir de aquella resolución, ya que la misma proporcionaba un marco legal para la oficialización del nombre pero, en la práctica, el Director General de Escuelas no convalidaba con su firma el expediente que la escuela había ingresado, nuevamente, en el 2007.

La notificación de la aprobación oficial del nombre llegó a la escuela en el mes de agosto, para mí fue una agradable sorpresa cuando el director, en voz alta y enigmática, me dijo “¿Te enteraste?”. Cuando le pregunté a qué causas él atribuía que aprobaran el nombre, sostuvo que siempre pueden concurrir muchos factores pero que sin dudas, en este caso, el principal “es la prepotencia del trabajo”, haciendo referencia a la perseverancia que tuvieron en realizar acciones que visibilizaran y reafirmaran la identidad escolar. En el mismo sentido un egresado me había comentado en el mes de mayo “...acá si venís tenés que decir algo y después tenés que cumplirlo, esa es la forma en que básicamente se maneja el CE, la idea es coordinar la acción con lo que se dice, ser coherente”. (Nicolás, Comisión de Egresados, ex integrante del CE, 25-5-09)

Asimismo, la capacidad de agencia de la comunidad escolar en situaciones adversas, y cómo este rasgo los identificaba con el nombre elegido, fue señalada por el primer director en su discurso de apertura del acto de nominación oficial, el día 8 de octubre,

“...porque aquello que queríamos identificar con la vida, con la obra, con esa fuerza de voluntad, con esa prepotencia de la voluntad, como decía Walsh, se identificaba en nosotros en un solo nombre y era el de Che Guevara”. (Osvaldo)

Por una amplia mayoría, decidieron realizar el acto el día 8 de octubre, en coincidencia con la fecha de la captura de Ernesto Guevara en territorio boliviano. Acontecimiento que sumió de tristeza a cientos de miles de jóvenes y adultos alrededor del mundo al difundirse la información de su asesinato al día siguiente, sin embargo fundamentaron la elección de esa fecha porque “muere el hombre y surge el mito del idealista eternamente joven”.

En el salón que funciona en forma compartida la preceptoría y la sala de profesores se podía leer colocado sobre el armario, lugar muy visible, el anuncio del evento en una

hoja blanca tamaño carta que en letras negras gruesas decía *“Preceptores el día 8 de Octubre- 12 horas LA ESCUELA TIENE NOMBRE! ERNESTO “CHE” GUEVARA. GRAN ACTO! ESTAN TODOS INVITADOS.”*

Una comisión de dos profesoras, un profesor y el director se encargaron de cursar las invitaciones y preparar la organización del *“gran acto”*. Por un lado invitaron *“vía correo electrónico a todas las escuelas del distrito y, también, carta en mano a todas las ESB y Polimodales que son vecinas y en aquellas que compartimos el personal docente, directivo y preceptores.”* (Director) y, además, realizaron invitaciones especiales para aquellas organizaciones defensoras de los derechos humanos, gremiales y vecinales con la cuales habían sostenido lazos solidarios en actividades compartidas; también a familiares y amigos de E. Guevara y a integrantes de la embajada de Cuba.

Dos días antes hicieron un paréntesis en su rutina dado que ese martes, sólo en esta escuela del municipio, no se dictaron las clases sino que utilizaron el tiempo para comenzar con los preparativos del espacio escolar para el *“gran acto”* de nominación. A diferencia de la preparación de otros actos escolares éste implicó la suspensión total de las clases y, tanto los estudiantes, docentes como auxiliares realizaron diversas tareas de: pintura de las aulas y pasillos; limpieza de pupitres; cortar el pasto y plantar flores; aprontar y decorar el SUM⁶⁵; un grupo de estudiantes coordinados por una profesora puso mucha dedicación en confeccionar, en papel afiche, las banderas de todos los países latinoamericanos para la preparación del escenario.

Al día siguiente, el previo al acto escolar, no se dictaban clases en todo el distrito por ser fecha de *“jornada institucional”*⁶⁶, la cual se realizó en el turno mañana dando lugar a que voluntarios, tanto jóvenes como adultos, continuaran reorganizando el espacio escolar para la celebración del acto. Así experimentaron un tiempo distinto al habitual, mediante las actividades del armado del escenario en el patio y del montaje de dos instalaciones en el SUM: a- sobre la pared lateral derecha la muestra fotográfica *“Locas y atrevidas, Madres”*⁶⁷ y b- en la esquina izquierda elementos recordatorios de todas las ediciones de *La Carrera de Miguel*.

De modo tal que en estos dos días previos al *“acto escolar”* establecieron un tiempo distinto al cotidiano, *un fuera de tiempo* que marcó el inicio del ritual de paso a su nueva posición social mediante una *“separación”* con respecto a las otras escuelas del municipio.

2. La fase de transición: un inicio inesperado para un acto escolar.

Para todos los asistentes al acto de nominación la cualidad especial del tiempo, que ese día y allí estábamos vivenciando, estuvo señalada por un cambio del habitual inicio

de las ceremonias escolares que, recordemos, se inauguran con el ingreso de los abanderados, y sus escoltas, portando la bandera nacional y provincial ante la audiencia que aplaude de pie, con los estudiantes formados por curso. En forma contrastante, el “*gran acto escolar*” comenzó con un desplazamiento de todos los presentes –solicitado alrededor de las 12 horas por la profesora Ana, quien hizo la locución junto con el profesor Martín- desde la galería de ingreso y el patio hacia el SUM para, una vez allí reunidos sin un lugar pre establecido según los roles y status, sino libremente dispuestos, compartir un video institucional que contiene la localización, la historia, los proyectos educativos y opiniones sólo de los estudiantes, es decir, no contiene apreciaciones sobre la escuela de los adultos que la habitan; video que fue producido especialmente para este acontecimiento.

Con aquella forma comenzó el acto, con todos los presentes trasladándonos desde los distintos espacios escolares con el objetivo de reunirnos para escuchar y ver, proyectados sobre la pared del SUM, a los únicos protagonistas de este video: los estudiantes, la mayoría integrantes del CE, quienes aparecían filmados en distintas locaciones de la escuela transmitiendo con sus palabras la historia escolar, a la cual la enmarcaron en una dinámica social de “*lucha de la comunidad*”. (Milton, CE)

Además, en este video, las y los alumnos presentaron los proyectos institucionales con material fotográfico y fílmico de archivo, apareciendo en sobreimpresos las palabras que ellos iban diciendo y que consideraron más significativas de la identidad escolar, así destacaron: a-por qué y cómo se construyó la escuela: “1990- *Villa España, no había escuelas Medias*”; “*Viajar para estudiar*”; “*Escuela primaria 1 cede tres salones*”; “*defensa de la Escuela pública- gratuita*”; “*cooperadora- espacio edificio propio*”; “1993-*Esfuerzo - comunidad- más aulas*”; “2007- *Marchas falta de espacio*”; b-sus proyectos pedagógicos distintivos: “*defensa de los Derechos Humanos*”; “*recuperación de la Memoria*”; “*Jornada de Educación Popular*”; “*charlas de Derechos Humanos*”; “*Apoyo a las Luchas Sociales, Carpa Blanca, Subestación Rigolleau*”; “*Carrera de Miguel*”; “*7 Rock*”; “*campamentos educativos*”; “*Jóvenes y Memoria*” y c-las relaciones interpersonales: “*Escuela- Expresarte*”; “*escuchar la voz del otro*”; “*valor a lo que piensan los alumnos*”; “*Escuela única*”; “*para los alumnos y con los alumnos*”; “*oportunidad de hablar*”; “*falta compromiso de los pibes*”; “*faltan profesores, escuela pública*”; “*siempre te escuchan*”; “*recordar que todo se puede*”.

En sus observaciones sobre la escuela, en el video, los estudiantes señalaron como primordial:

“..elegí a la escuela porque es una escuela que ayuda a expresarte, y no muchas escuelas son como ésta siempre tratan de callarte la boca. Y algo muy importante que enseña la escuela es que todos aprendamos a escuchar la voz del otro.”(Gaby, CE)

“... elegí la escuela, principalmente, porque me la recomendaron en muchas partes, y porque sé que es una escuela que le dan mucho valor a lo que piensan los alumnos y lo que ellos quieren hacer, es muy importante eso.” (Sofía, CE)

“(...) es una escuela única, pase por varias escuelas y ésta es la que más me convenció, y es la que veo que en realidad se hacen cosas para los alumnos y con los alumnos”(Ignacio, CE).

“...el problema de las becas o el comedor es en todas las escuelas públicas, pero este es un caso muy especial porque siempre que vas a hablar con los directivos o los preceptores, siempre te escuchan y eso es re importante, porque uno no siente que cuando luchas por algo te quieren hacer que agaches la cabeza y no sigas. Pero acá siempre lo que te tratan de recordar es que sigas y que sigas, y que todo se puede.(...) y también es muy importante que una escuela se llame Ernesto Che Guevara, es muy importante.” (Gaby, CE)

Entre las opiniones que vertieron, también, hubo críticas:

“Bueno por ahí lo que falta es un poco más de compromiso de los pibes para con el colegio, por ahí que los alumnos comiencen a querer más al colegio y empiecen a darse cuenta de lo que es este colegio, porque en realidad no somos muchos los que lo apreciamos y hacemos cosas. Eso, por ahí, es de lo único que nos podemos quejar porque en general es una escuela bastante buena. (Ignacio)

“..la falta de los profesores y cosas así que, pero bueno en la mayoría de las escuelas públicas” (Eugenia)

“...a algunos profesores no los vamos a extrañar” (repiten riendo entre varios)

Así mediante éste video institucional se transmitió la historia de la escuela, pero de un modo inesperado e inédito para una institución educativa, donde habitualmente se resalta la dimensión pedagógica ocultando la política. Por el contrario, aquí se hizo visible que los proyectos pedagógicos emergieron de circunstancias sociales adversas y de pujas políticas; además los portavoces de la escuela no son los directivos o los profesores sino los adolescentes que participan del centro de estudiantes, muchos de ellas/ellos habían participado dos años antes de la marcha y reclamo al Consejo Escolar, por lo tanto era factible que las autoridades educativas municipales, presentes en este acto, los catalogaran como “los revoltosos”. Entonces, la proyección del video tuvo dispares percepciones, debido a que

“...los diversos niveles de experiencia suponen, a su vez, emociones. Diferentes sensaciones, sentimientos, formas de afecto que se corresponden a las trayectorias de los actores sociales al seno del colectivo y que los vincula con la experiencia que se narra, con los sentidos y, consecuentemente, con la propia narrativa.” (Spivak L' Hoste, A. 2010)

De modo tal, que en la siguiente fotografía se puede observar, aunque sea parcialmente, cómo impactaron en modos diferentes de percibir y actuar las emociones y el conocimiento que dicho video performaba, tanto por pertenecer a uno u otro de los grupos en disputa como por las trayectorias diversas dentro del proceso socio-político en que estaban inmersos.



Así vemos, primero del lado izquierdo, al Inspector Jefe Distrital -quien, además, se desempeñó en 1994 como el inspector de secundaria actuante en el “episodio del pasacalle” narrado en el capítulo 2- posicionado de perfil a la pantalla y con sus manos dentro de los bolsillos, que en el lenguaje corporal expresa un estado adaptativo de las emociones, que refleja no querer involucrarse con lo que allí sucedía y/ o necesidad de ocultar algunos detalles de las situaciones que se están comunicando; postura que luego afirmó al no emitir él⁶⁸ un discurso durante la etapa central del “acto escolar”, aunque el protocolo lo habilitaba por ser la máxima autoridad educativa del municipio y, más aún, cuando había sido duramente interpelado en forma implícita por el primer orador, situación que relataré más abajo.

En forma contrastante, en el centro de la foto, con lentes oscuros Elvira, la hermana de Miguel Sánchez, se aproxima y enfrenta a la pantalla, apoya las yemas de los dedos de ambas manos, subiéndolas por encima de su cintura mientras es abrazada por la coordinadora de Derechos Humanos del Banco Provincia de Bs. As⁶⁹. De modo tal que ambas se involucran plenamente con lo proyectado y comparten su estado emocional ante los recuerdos de las cuatro “*Carreras de Miguel*” que han sido realizadas por la escuela desde el año 2005 y que, en ese momento, estaban siendo re-vividos mediante fotos y fragmentos de filmaciones. En el primer plano de la fotografía, una estudiante de

primer año integrante del CE sigue atenta, con su cuerpo orientado hacia la filmación, percibiendo por primera vez lo que se desarrolla durante *La Carrera de Miguel* ya que ella no ha participado todavía en una de sus ediciones.

Al concluir el video se escucharon fuertes aplausos y se percibía un clima emocional con distintos matices e intensidades en: los modos de aplaudir; en los rostros que sonreían o no; los que necesitaban comentar con otros lo que habían visto y escuchado; algunas felicitaciones con abrazos y otras más formales. Pasados unos minutos la locutora solicitó por micrófono que nos trasladáramos al patio para continuar allí la ceremonia.

En el comienzo inusual del “*gran acto*” -ahora podemos entender el por qué necesitaron diferenciarlo de los actos tradicionales adjetivándolo como gran- con movimientos espaciales realizados hacia y desde el SUM corporizan el transcurso de “la etapa de transición”, es decir, el umbral que mantiene aún a los sujetos del ritual, en este caso a la comunidad escolar, en un estado indefinido o área ambigua pero que ya contiene los atributos más cruciales de su identidad que aún es profana, es decir, todavía no ha alcanzado la importancia de lo sagrado que pueden adquirir las instituciones seculares.

Es importante considerar que en la transición se puso en escena el video institucional donde observamos que su rasgo esencial está basado en una modificación de la tradicional relación social, de imposición vertical, establecida entre los diferentes estatus y roles que interaccionan en el espacio escolar. Así, en la performance, afirman que en su espacio escolar las relaciones entre generaciones se desarrollan en una simetría ética que está habilitada por la incorporación consciente de la dimensión política a la dinámica escolar -plasmada en las críticas de los estudiantes a algunos docentes y en el funcionamiento del CE- y que extiende su accionar a las problemáticas sociales expresadas en los proyectos especiales, como *La Carrera de Miguel*.

3. La fase de reintegración: la emoción convalidando la posición social de la escuela

Aunque no fue expresamente indicado, cuando llegamos al patio para continuar con el acto, los lugares cercanos al escenario fueron ocupados siguiendo el protocolo, es decir, en las primeras filas de sillas se sentaron las autoridades: Inspector Jefe Regional, Inspector Jefe Distrital, Secretaria de Inspección, Inspectores de diversas áreas, Consejeros Escolares, Diputados Provinciales, el Director de la Escuela, miembros de la Embajada de Cuba, dirigentes gremiales y el hermano de Ernesto Guevara. La concurrencia restante ocupó las filas posteriores y muchos quedamos de pie.

Subieron al escenario los dos docentes designados para la locución. Comenzó Ana

diciendo que *“se encontraban presentes para acompañar a la escuela en este día tan especial”*, e inició la lectura de la nómina de las principales autoridades, primero el cargo y luego el nombre del funcionario/a que lo ocupaba, todos ellos ordenados de mayor a menor jerarquía, tal cual establece el protocolo, luego mencionó sólo por el cargo a los funcionarios intermedios y concluyó la nómina de presentes con *“autoridades escolares, docentes, graduados, padres y alumnos. Para todos pedimos un gran aplauso”*. Sin embargo la locutora ex profeso saltea una regla protocolar nombrando a un funcionario ausente, de esta forma en su acto de habla deja marcado el no acompañamiento del intendente municipal, una primera huella del conflicto social que allí comenzaba a saldarse favorablemente para el grupo escolar.

Luego de los primeros aplausos, que se extendieron durante doce segundos, Ana destacó que se hallaban presentes como organización, acompañándolos, el *Encuentro por la Memoria, la Verdad y la Justicia* de Berazategui, luego mencionó también a cuatro escuelas vecinas –entre ellas la privada- y solicitó *“un aplauso también para ellos”*, el cual duró diecisiete segundos.

En el *“gran acto”* tuvieron un canal de comunicación que dio curso al deseo de transmitir su experiencia y establecer sentido, tal como observamos en las siguientes glosas que habían preparado para ese momento tan esperado:

“Si algo nos ha caracterizado es que nos cuesta un poco entrar en los moldes impuestos y no es nuestra intención cometer desprolijidades pero no queremos perder de vista lo que este logro significa para nosotros. Es un día de mucha alegría, de festejo y queremos compartirlo con todos, respetando sobretudo nuestra idiosincrasia y más allá de las formalidades que el acto requiere, por eso nuestra primera intención es empezar de esta manera”. (Ana)

Inmediatamente el otro locutor, el profesor Martín, dice-: *“Bienvenidos todos a Escuela Ernesto Che Guevara”*, la voz de Martín sonó firme aunque emocionada cuando remarcó la pronunciación de Ernesto Che Guevara, enseguida él bajó la mirada intentando contener la emoción que, al no hablar, asomaba en sus ojos. Casi superponiéndose con la última sílaba por él pronunciada, de entre los presentes surge un *“Bravoo”*, más bravos y los aplausos suenan fortísimos y muy prolongados; se extendieron durante veintiséis segundos.

Pasado ese éxtasis, el locutor continúa señalando a toda la audiencia que el grupo escolar ha ganado una larga disputa y que la posición social que, recién ahora, es reconocida conserva todos los atributos de identidad que han desarrollado durante esa lucha:

“Este logro de hoy es el fruto de una lucha ardua. Esta lucha se ha gestado en la desidia nada casual de los despachos burocráticos que han dilatado por quince años la oficialización de un nombre democráticamente elegido por esta comunidad”

educativa. Muchas veces nos hemos preguntado: no hubiera sido más fácil aceptar un nombre que refiera a moderados valores conservadores. Pero somos, de alguna manera, esclavos de nuestras convicciones y, finalmente, el camino más largo hoy nos premia con esta felicidad. Siempre [pronunciada con énfasis] hemos tenido identidad, hoy nos entregan el documento". (Martín)

Podemos concluir que, desde el momento en que todos ocupamos el espacio del patio, presentaron a quienes estaban presentes *"acompañando a la escuela"*, marcando explícitamente tanto la diferencia con el grupo opositor en el gobierno como *"el arduo"* proceso que finalmente concluyó favorable a *"la escuela"*. En la comunicación entre l@s locutores y gran parte de la audiencia se generó un espacio político que permitió a ésta última pronunciarse por el grupo escolar, tal como se observó en el gesto de aplaudir que fue incrementándose tanto en duración como en la intensidad de los movimientos, al que algunos necesitaron añadir palabras, en tanto:

"La acción de aplaudir es invariablemente una exposición de filiación que, en el contexto del discurso político expresa apoyo o aprobación respecto de las afirmaciones que continúan." (Heritage y Greatbatch en Spivak L'Hoste 2010:134)

Luego de los aplausos, con su identidad ya convalidada la locutora informó a los presentes que *"para compartir este acto hacen su ingreso las banderas de ceremonia nacional, provincial y de los pueblos originarios"*, cabe señalar que esta última no está habilitada por el protocolo escolar ni por los usos y costumbres escolares, hasta ese día yo nunca había visto co-presidir una ceremonia escolar a una Whipala. Hecho que se interpreta tanto por el escenario donde inscriben su territorio como por los lazos que, en jornadas de aprendizajes en Derechos Humanos, fueron estableciendo con distintas comunidades y se expresaron en la presencia de Pablo Kuibal representando a la comunidad Aymara, quien recibió aplausos prolongados cuando, promediando el acto - al igual que a las autoridades y demás invitados especiales- se le entregó un recordatorio.

En la conformación de la lista de oradores se contempla y señala tanto la agencia política de los estudiantes -otorgándole la misma cantidad de oradores que al estatus directivo- como los vínculos con la esfera social ampliada al haber asignando un lugar para el Secretario General de la Central de los Trabajadores de la Argentina: Hugo Yasky; otro a un compañero del Che, peruano, que a instancias de éste inicia en la década del 60 una gesta revolucionaria en América Latina: Ricardo Napurí; la Secretaria de Prensa de la Embajada de Cuba: Zulan Popa y al hermano de E. Guevara: Juan Martín Guevara.

Al mismo tiempo queda saldada la confrontación con las autoridades gubernamentales, quienes desisten de emitir su palabra. El intendente municipal no se hizo presente ni acercó unas palabras a través de otro funcionario, pasados varios días yo conversé sobre

esta cuestión con integrantes de la comisión organizadora, preguntándoles qué interpretación hacían, si pensaban que no había asistido por enfermedad o por un motivo político. Uno de ellos me mira con satisfacción, hace una breve pausa y dice

“Sé que está enfermo, puede haberse sentido mal. También sé que hablé en dos oportunidades con la directora de Ceremonial y Prensa, le dijimos quienes harían uso de la palabra y ella me pidió que el intendente fuera el último orador, a lo que yo le respondí que teníamos nuestro propio protocolo establecido, que el primer orador iba a ser el director fundador y el actual el último, que ella le asignara [al intendente municipal] en el medio el lugar que más le gustara”.

Cuando le volví a preguntar si era entonces por éste último motivo, me dijo que no podía asegurarlo porque habían enviado al otro día una nota de salutación, disculpando la ausencia del intendente por motivos de enfermedad *“lo cual es cierto [me aclaran] pero él ya sabía a qué se exponía, porque una vez el secretario de gobierno nos preguntó- ¿Si va a la escuela el intendente no lo van a abuchear?”* [Luego me acotan que éste funcionario es el hijo del intendente].

El sentido político de la renuncia del intendente a participar como orador, lo encontré ratificado tanto en el copete de portada del semanario local La Palabra, que bajo el título “Fuera de la política” decía:

“Saliendo al cruce en forma directa sobre las versiones que señalan que padece problema de salud, el intendente comunal, doctor Juan José Mussi expresó ‘En alguna oportunidad mandaron a mi casa coronas de flores; otras veces dijeron que había chocado con mi automóvil en la ruta y ahora especulan con mi salud. El tiempo dirá que no era como decían’ manifestó tajante” (La Palabra, 16-10-2009)

como en la ausencia de la noticia en la prensa oficial, a pesar que en la dirección de Prensa y Ceremonial del municipio me informaron que ellos cubren todos los eventos del distrito en el que se encuentren presentes autoridades, ya sean éstas de la cartera ejecutiva, legislativa o del consejo escolar. Asimismo en el periódico la Palabra me informaron que no cubrieron la noticia porque no les avisaron, y que del municipio siempre les informan de los eventos especiales.

Retomando la crónica del *“gran acto”*, luego de entonar el himno nacional los locutores anuncian, en forma genérica la estructura del mismo:

Ana:-*“Vamos a tener a lo largo de este acto unos cuantos oradores por eso decidimos ir poniendo algún orador, una presentación [canciones] que van a hacer personalidades de la comunidad, alumnos y docentes”.*

Martín:-*“Decía el “Che”:-Déjeme decirle algo a riesgo de parecer ridículo: que el revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor. Todos los días hay que luchar porque ese amor a la humanidad viviente se transforme en hechos concretos, en actos que sirvan de ejemplo, de movilización”.*

Ana:-*“Si hablamos de ejemplos, que mejor que compartir un momento de reflexión con quien fuera primer director de este colegio y motor de esta marca de identidad que nos define como escuela. Presentamos al ex director, profesor Osvaldo*

Pagnutti.”

Mientras el primer director se dirige hacia el escenario recibe aplausos y otras muestras de afectos, como saludos y “bravos”, así en el entramado de las glosas con parte de la audiencia le otorgan a Osvaldo la “representación del grupo en disputa”⁷⁰ con las autoridades políticas.

Osvaldo no lleva discurso escrito, se acomoda frente al micrófono, suspira y luego dice:

“Apenas llegué con la emoción” [prosigue con tono humorístico] “Como diría Mendieta

¡qué lo parió! llegó el día [risas audiencia].(...) Nuestros mejores consejeros fueron las escuelas que no nos gustaban, nuestro mejor consejero en épocas difíciles para llevar adelante este proyecto fue conversar con ese cuadrito [con voz temblorosa señala el cuadro colocado en el centro del telón de fondo] en mi casa y sostenerme de muchas cosas que han pasado pero que hoy pierden toda relevancia...”

Sin embargo, el director fundador remarca aquellas cuestiones disputadas y, también señala la presencia de los funcionarios implicados en ellas:

“Sobre una elección identificatoria de cual era nuestro proyecto político, que lo digo con claridad ahora no soy director y tengo [pronunciado con énfasis marcando disgusto] la posibilidad de expresar tantas cosas contenidas.(...) Nos identificamos de izquierda y pagamos altos costos con el poder político local; fuimos denunciados de todas maneras, teníamos radios que nos difamaban (...)pasquines editados bajo la protección oficial, nosotros éramos los agitadores de “Quebracho”(,,) Yo se que a algunos se les debe caer la cara de vergüenza cuando escuchan esto, pero la vida da aprendizajes[entre aplausos](...) porque entre todos hicimos este proyecto de escuela que siempre fue rebelde ... porque hay que ser rebeldes en una sociedad en donde todo es consumismo y se acomoda, donde todo tiende al clientelismo político (...)Hicimos todo lo posible por ser una escuela autónoma ...libre del clientelismo político que envenena toda la vida de las instituciones, y hace que muchos directivos se conviertan en obsecuentes del poder político [pone énfasis en cada palabra indicando enojo y resistencia]. Quisimos ser testigos de que esa no era nuestra situación y a las cachetadas creo, gracias a los compañeros que vinieron hoy, gracias a los compañeros que ya no están, creo que dimos testimonio de esta realidad (...)

En otro fragmento de su discurso rescata la importancia del aprendizaje crítico en la escuela, del estudio de las problemáticas sociales, reivindicando la dimensión política de la enseñanza

“corresponde hacer esta política, porque es la política de la liberación, no la política de la esclavitud, de callarse la boca” [aplausos] Antes de concluir su discurso vuelve a mencionar implícitamente a un integrante del grupo opositor: (...)Bueno me voy a frenar porque hay otros compañeros y no quiero, estoy demasiado emocionado y a veces demasiado caliente cuando veo algunas cosas y

caras.[en referencia al inspector jefe distrital, en la grabación escucho risas de los profesores y preceptores ubicados al costado del escenario, cerca de donde apoyé el grabador]

El segundo orador fue “Tuti”, quien habló en representación del Centro de Graduados La Maza. Él también improvisó su discurso, en el cual hizo explícito el aporte de los estudiantes en la confrontación con las autoridades gubernamentales, y refrendó lo expresado por el primer director:

*“(...) la verdad, que expresó [Osvaldo] el sentimiento de muchos de nosotros que venimos llevándola, que venimos recorriendo un camino desde hace años, algunos como profesores, otros nos tocó en su momento **como estudiantes** y muchos, también, después **seguimos como graduados** de este colegio, como es en mi caso y el caso de muchos compañeros más míos, que a pesar de haberse graduado de este colegio siguieron, continuaron **apoyando la movida** desde el colegio y **sumando su granito de arena**”(…)*

Además, hizo referencia con un “nosotros” al proceso de construcción de la identidad:

“...para nosotros es un momento realmente emotivo, por ahí al que lo ve de afuera se le haga difícil entender por qué tanta emoción. Es muy emotivo porque Ernesto Che Guevara no es solamente un nombre, una forma...es un significado...un proceso de lucha por una identidad autónoma”.

Luego, Tuti, rescató el ser autónomos y recordó el “cajoneo” y que “nos convidaron muchos años a arrepentirnos”. Es importante que él señaló que el nombre tiene característica polivalente y, por lo tanto, su significado podría constituirse, incluso, incongruente con el deseo del grupo escolar, por eso cerró su discurso con:

“Queda un camino largo para recorrer, ahora queda continuar la discusión de qué es el Che Guevara para nosotros pero acá hay gente que está dispuesta a hacerlo le vamos a poner el cuerpo. Muchísimas gracias a todos”. (Tuti, Comisión de egresados)

A continuación, las glosas destacan el papel de los estudiantes realizado por las palabras seleccionadas de E. Guevara “Decía también el Che: (...) los estudiantes son en sí revolucionarios, revolucionarios por naturaleza porque pertenecen a ese extracto de jóvenes que se abren a la vida y adquieren todos los días conocimientos nuevos” (Ana)

El tercer orador también fue un estudiante, Lautaro, quien llevó escrito un discurso que firmaron “Centro de Estudiantes de Media 7, hoy más que nunca, como siempre en realidad: Ernesto Che Guevara”. A continuación transcribo partes que reflejan el sentido que los estudiantes del centro le otorgan al nombre elegido por la comunidad escolar, a la vez que se diferencian de otros usos simbólicos que puede éste adquirir:

Lautaro: -(...) la verdadera revolución sólo está dentro del hombre, despojando a

nuestro opresor interior, aquel devorador del prójimo, resultante de las propias contradicciones de un sistema que reparte injusticia.

Es tiempo del hombre nuevo, el que trabaja sólo por el incentivo moral. Si la revolución empieza dentro de cada uno y cada uno limpia su vereda, sólo así la ciudad brillará. Por eso a muchos de nosotros, los jóvenes de hoy, nos cuesta entender al estudiar la historia del Che por qué él teniendo la posibilidad y el descanso ganado, la posición de héroe nacional, elige tirarlo todo para jugarse otra vez por la liberación latinoamericana, la guerrilla, el hambre, la fatiga, la herida. ¿Lo entenderemos alguna vez? .

El revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor, y él mismo nos decía todos los días hay que luchar para que ese amor a la humanidad se transforme en hechos concretos, en hechos que sirvan de ejemplo, de movilización. (...) su figura tomó una dimensión que nunca podrán ocultar o desaparecer del imaginario colectivo como quisieron hacer las élites dominantes que han silenciado, y siguen silenciando, aquellas ideas y acciones que cuestionan fuertemente el orden semicolonial al que están sometidos los países de América Latina.

Al alzar la figura del Che, ejemplo de las generaciones posteriores, se han esmerado en arrancarlo de las luchas del tercer mundo y desligarlo de los movimientos de liberación nacional allí desatados, cambiándolo por una imagen de falsa rebeldía, un Che que sólo se lleva en la remera, digno de veneración pero no de emulación.

Esta imagen deformada de nuestro querido compatriota era funcional a las élites nativas que trataban de separar la figura del Che de las masas populares, mostrarlo como un aventurero idealista, como un infantil o como un loco. Y es por eso que los estudiantes que hacemos el centro de estudiantes nos sentimos orgullosos del papel que cumple esta escuela en la revalorización de la figura de Guevara, en la discusión en torno a su acción política y a su papel en la historia nacional e iberoamericana. Estamos orgullosos de que la escuela haya sostenido el nombre que eligieron los estudiantes, los profesores y toda la comunidad de Media 7 en aquella elección, de por allá en 1999. Sabemos que la tarea no es fácil, que colocar al Che en su merecido lugar de prócer latinoamericano llevará a la discusión con las voces que responden a las élite con que el mismo Che se enfrentó, que nos enfrentaremos contra todo el aparato cultural que quiere desligar al Che de nuestro pasado y de nuestro presente. Sabemos que la tarea de defender lo conquistado e ir por más no es fácil, nunca lo fue, pero parafraseando al Che Guevara con una idea que marcó mucho la carrera del Centro de estudiantes "Si el presente es lucha, el futuro es nuestro".[Lautaro- CE; negritas más]

Al descender del escenario Lautaro recibe el abrazo de los directivos, felicitaciones del hermano de E. Guevara y del secretario general de la CTA y, también, muestras de afecto de los compañeros y otros docentes.

Durante el transcurso del acto los locutores leyeron adhesiones y buenos augurios de: HIJOS de La Plata, la APDH, ATE vías navegables, Museo La Pastera de Neuquén; Secretaría de DDHH de la Prov. De Bs. As.; Centro de Ex Combatientes Islas Malvinas de La Plata; Comisión Interna Banco Provincia; Casa de la Amistad Argentino Cubana, regional sur ; Movimiento Libres del Sur; Partido Comunista de Berazategui; Concejal del Partido Solidaridad e Igualdad. Hicieron uso de su palabra tres personas que no pertenecían a la escuela ni eran autoridad gubernamental:

-La Secretaria de Prensa de la Embajada de Cuba expresó su emoción por el esfuerzo *“por materializar el nombre de la escuela y la coincidencia con el 50° aniversario de la Revolución Cubana (...)es un día precioso para conmemorar un acto de esta trascendencia (...)nosotros consideramos que es posible seguir luchando por un mundo mejor”*(Zulan Popa)

-El Secretario General de la CTA , H. Yasky: mencionó la emoción y agradeció que invitaran a un representante de una central de trabajadores, hizo referencia en la persona de Osvaldo el compromiso militante, destacó el accionar de los estudiantes y puso a la escuela como ejemplo de **defensa de la escuela pública** *“(...) no se defiende solamente cuando salimos a hacer marchas con toda legitimidad, no se defiende sólo cuando estamos haciendo el paro o la lucha, se defiende todos los días construyendo esto que Uds. están construyendo, que es pensamiento crítico, que es compromiso con el cambio solidario de esta sociedad (...) párrafo aparte para estos chicos del centro de estudiantes, me llenan de orgullo hablando de por qué elegían el nombre(..) y escuchar a un chico que diga que va a extrañar la escuela (...) creo que el cambio va a venir cuando escuelas como estas sean la norma, sean la mayoría ..)”* (Hugo Yasky)

-El hermano del Che, J.M. Guevara: agradeció la invitación, *la emoción de encontrar arriba de la escuela pintado Ernesto Che Guevara (...)* rescató que tantos chicos de 15 años empiecen a buscar quien es el Che, que no sea sólo una remera o un tatuaje sino quién era, qué hizo(...) y que piensen qué es lo que falta por hacer (...) *porque si esta escuela se llama “Che” Guevara, y si en tantos lugares hay “Che” Guevara, es porque faltan cosas por hacer sino sería un héroe más, un recuerdo más, sin embargo no es así, está presente. (...)* (Juan M. Guevara)

- R. Napurí: que conoció en Cuba al Che y fue guerrillero en Perú, su entonación vibrante, casi recitado, fue atrapando a los concurrentes, al hablar con los estudiantes me comentaron *“que polenta el viejito” “me encantó lo que dijo”* también los adultos rescataron este discurso que vino a expresar *“el por qué **la figura del Che** ha tomado una dimensión que no han tomado otros hombres, los jóvenes deben saberlo que los personajes no son locales, que los procesos no son locales sino universales...”*(...) **“el simbolismo tiene un poder decisivo porque se apoderan de la figura todos aquellos que necesitan, a través de su combate, liberarse del yugo de sus explotadores y ese es el mensaje más vivo del Che Guevara”** cerró su discurso con *“el mundo para cambiar tiene que llenarse de revolucionarios”* [varios aplausos y silbidos aprobatorios de los jóvenes]

El último orador fue el actual director, Claudio, quien luego de agradecer a los que acompañaban habló de la emotividad que genera la figura de Guevara y, también, hizo referencia a las huellas del conflicto:

“(..) es posicionarse darse cuenta de la realidad que nos rodea y saber qué podemos hacer para cambiarla (...) que la participación, el más mínimo esfuerzo que podamos hacer seguramente es el comienzo de algo, algo que se agranda, se agiganta y no lo detiene jamás nada ni nadie. Esa experiencia les ha tocado vivirla a los alumnos que pasan por esta casa, a los alumnos que mueven a esta casa, a los profesores que están, a los que estuvieron, a los que se fueron en físico pero que su mente y sus ideas siguen acá, les pasa también a los auxiliares, les pasa también a los preceptores, a los ayudantes, les pasa también a las autoridades que les toca compartir con nosotros espacios, algunas veces en la misma vereda, otras veces en la vereda de enfrente, definitivamente de enfrente. (...) Si hay algo que me gustaría decir para los alumnos que aún están presentes, para los jóvenes que se acercaron(...), la parte mía de despedida de este día histórico, es que sepan que la historia no está hecha, que la historia no tiene que imponerse, que la historia no se nos da como un regalo de los Dioses o algo que se cayó de la oreja o del bolsillo de algún gobernante, de algún poderoso, que la historia es un constructo, que la hacemos entre todos, hoy estamos haciendo historia que sin dudas va a haber un antes y un después. Antes para continuar con todo lo que ya hacemos, después para seguir mejorándolo y que no hay una sola escuela, sólo una excepción como dijo uno de los oradores, sino para que se vuelva la norma, eso es un sueño (...) [aplausos] (Claudio –Director de la escuela)

3.1 La adhesión corporal a la nueva posición social de la escuela

Una vez concluidos todos los discursos, continuaron con la entrega de un presente a las autoridades e invitados especiales, para luego cantar la emblemática canción “Hasta Siempre, Comandante”, de homenaje a Guevara. Esta canción fue interpretada por un cuarteto musical conformado por un profesor, un ex docente de música de la escuela [ahora inspector, que amenizó con canciones de S. Rodríguez entre orador y orador], Tuti y Lautaro. Ellos invitaron a que los presentes nos sumáramos, la mayoría acompañó batiendo palmas y cantando el conocido estribillo: *“Aquí se queda la clara, la entrañable transparencia, de tu querida presencia, comandante Che Guevara”*; al concluir la canción se había entablado un clima emocional muy intenso, surgieron bravos y silbidos entre los calurosos y largos aplausos que daban cuenta de una adhesión corporal, de la mayoría de los presentes, a la nueva posición social de la escuela.

Imbuidos dentro ese clima emotivo nos trasladamos al SUM, para allí ver un video preparado por algunos docentes sobre “el Che”. Luego Juan Martín Guevara, el vice director, Milton representando al CE y el regente, descubrieron un mural alegórico a la figura del Che: desde su rostro emerge el mapa de América Latina. Este mural está ubicado sobre la pared que da el acceso desde la calle, entre medio de los portones, justo debajo del cartel de recuerdo y homenaje a los 30000 detenidos- desaparecidos emplazado al cumplirse, en 2001, los 25 años de golpe de Estado. El final se realizó con un brindis de honor que Ana había definido desde el escenario del patio como *“una bebida en comunión por este día tan especial que pasamos”*.

En la adhesión corporal de gran parte de la audiencia y de las/ los actores escolares, se completó la fase de reintegración de la escuela a su nuevo estatus social, su posición ya no es marginal sino que ese colectivo humano -que incluía a las principales autoridades educativas del municipio- produjo un evento en el cual lo afectivo se entramó con lo normativo, y dio paso al conocimiento acerca de lo que es posible y pertinente para una identidad escolar.

Haciendo un recuento de la *fase de reintegración* podemos decir que estuvo enmarcada por desplazamientos espaciales entre el SUM y el patio, dando lugar a que nos ubicáramos frente al escenario. Una vez allí ubicados, a través de relaciones articuladas entre: el espacio del escenario, quienes se desenvolvían arriba del mismo y las acciones de quienes permanecían abajo, se produjeron *“fenómenos simbólicos y acciones que representan el retorno de los sujetos a su nueva, relativamente estable, bien definida posición en la sociedad total”* (Turner, V. 1982:24) Entonces, a continuación, resulta necesario que analicemos la construcción del espacio simbólico.

3.2. Un escenario Latinoamericano, el símbolo dominante y sus expansiones metafóricas

La producción del escenario requiere de nuestra mayor atención, ya que allí se ubicó el símbolo dominante del ritual, la Imagen del Che, que se enlazó en modo primordial con la bandera nacional, conjunción muy potente ya que ésta es símbolo nuclear en la escuela argentina.

El escenario destacaba el telón de fondo producido con tela friselina de color negro y en el centro del mismo una banda perpendicular de color roja; en el borde superior colocaron: sobre la tela negra, todas las banderas de América Latina, las cuales ocupaban el ancho total del escenario y, sobre el paño rojo un cuadro con el rostro del “Che”. En esta foto, que han seleccionado para el acto, llevaba puesta su conocida boina con la estrella y la dirección de la mirada es hacia abajo, lugar donde los actores escolares emplazaron la bandera Argentina, quedando ambos símbolos –la imagen del Che y la bandera nacional- en línea perpendicular con el centro del piso del escenario.



En el suelo, plano espacial destinado para la ubicación de la audiencia, y mirando hacia ésta, colocaron a ambos costados del escenario atriles con otros dos retratos: a la izquierda Ernesto Guevara, el “hombre” y, a la derecha la mítica⁷¹ fotografía tomada por A. Korda en 1960, quien la tituló “Guerrillero Heroico”.

En la producción de este escenario hay un acto simbólico performativo sobre cuál es el espacio en que inscriben esta nueva identidad escolar y sobre cómo la significan; simbolismo que luego, durante el desarrollo de la fase de reintegración se reforzó con el lenguaje, tanto de las glosas como por lo expresado por los oradores. Reafirmandolo, en una reunión programada para ejercer la reflexividad en forma compartida con protagonistas estudiantiles, ellos sostuvieron que en realidad ahora comienza una batalla cultural

“...me parece que el Che Guevara tiene que estar presente ahí, constantemente, la idea del hombre nuevo tiene que ser un poco así el horizonte que vaya guiando el laburo en la Media 7 y también más allá, yo no quiero que la Media 7 sea una burbuja sino que sea un ejemplo que se pueda ir, no imitando pero viendo [sonriendo] socializando.” (Tuti, 9-01-2012)

En la construcción del escenario, espacio en el cual se realizó el pasaje a su nuevo estatus social, se trazó simbólicamente un recorrido deseado que iba de una punta a la otra del escenario y que, en su centro, mantenía la mirada atenta del rebelde como garantía de su realización. Inmersa en el territorio latinoamericano, la rebeldía sobre el símbolo patrio de los argentinos representa las confrontaciones realizadas por el pueblo durante las tres últimas décadas, y es un atributo necesario de mantener en tiempos en que la educación pública continúa profundamente deteriorada. De ésta forma se posibilita que el nombre no sea sólo un cartel sino que implique un cambio desde la posición marginal, de quien está pujando desde afuera de lo

establecido con el objetivo de cambiar los márgenes de lo posible en la sociedad - posición típica del guerrillero representada en el atril de la derecha- a otra posición nueva pero aceptada, y así poder establecerse como una persona - social en este caso- integrante de una sociedad más justa: el hombre nuevo, simbolizado en el atril izquierdo.

La escuela fue la forjadora del sentido de pertenencia a la nación argentina. Los actos escolares, a través de su símbolo dominante: la bandera -y las relaciones establecidas con otros símbolos- fueron la principal tecnología para construir esa comunidad imaginada, aplanando las diferencias étnicas, sociales, religiosas, económicas, políticas de quienes habitan el territorio nacional (Blázquez 1997, Guillén 2008). La presencia de una bandera ceremonial de los pueblos originarios junto a la bandera nacional es significativa del inicio de un proceso de valoración de las diferencias y de la comprensión de las relaciones de dominación que propiciaron y propician la invisibilización de éstos pueblos.

A través de su acción ritual la escuela pública dio origen en el siglo xx al paradigma raíz “la escuela pública nos iguala y garantiza el ascenso social”, en el cambio de siglo la desestructuración estatal y la crisis social-económica- política desarrollo un proceso social altamente conflictivo, con pauperización de la clase media y extrema pobreza de los sectores populares. Es en este contexto que las escuelas públicas dejan ver, como nunca antes, el carácter político de su espacio con la presencia de distintos sectores pujando por sumarlas a su territorio, vaciándolas de recursos materiales y de prestigio.

En este escenario se simbolizó la rebeldía de la nación argentina o, más precisamente, de los sectores populares que ejercen su agencia política para restablecer el equilibrio del poder a su favor y, mediante su acción simbólica buscan expandir metafóricamente “la defensa de la escuela pública”.

4. Consideraciones sobre este ritual

A través de la narración de los preparativos y de los sucesos ocurridos, el día 8 de octubre de 2009 en la escuela, podemos comprender que la celebración no fue un típico acto escolar de características pseudoliminales⁷² (Mc Laren 2007, Blázquez 1997) o un acto rutinario generador de resistencia estudiantil (Mc Laren 2007, Guillén 2008) sino que, a este acto escolar, podemos entenderlo como “un ritual de pasaje”, por el cual “la escuela” -y los distintos actores sociales que la conforman- salen de una posición social marginal y son reconocidos con todos sus atributos de identidad por quienes estaban entablados en una contienda política de larga data que allí, mediante el mismo, quedó saldada.

La etapa final del drama social, su cierre, comenzó a desarrollarse a partir de la

noticia de la aceptación oficial del nombre de la escuela, y en este punto debemos considerar con Turner (1982; 1985) que los cierres son siempre provisionales e implican poder comunicar a otros la experiencia vivida. Es en este sentido que el acto de nominación se constituyó en una *performance*⁷³ ritual, siendo posible a través de ella analizar los rasgos identitarios que durante el proceso dramático ha adquirido esta comunidad escolar y, en forma concomitante, comprender que el ritual puede constituirse en un catalizador del cambio cultural, en palabras de R. Grimes:

“Turner es un tonto académico. Se le ha metido en la cabeza, y nos lo ha dicho, que los rituales son excelentes sembreros del cambio; que no controlan el proceso, sino que lo generan; que no sólo establecen fronteras, sino que evocan un movimiento fásico en la cultura” (Grimes en Mc Laren, 2007: 20)

La lógica de la acción social que he descripto va más allá, sin dudas, de obtener legalidad burocrática para el nombre escogido, es mucho más compleja. A través de la aprobación oficial – o no- del nombre, se jugaba cuál de los dos grupos en disputa lograría adquirir mayor prestigio social y, especialmente, poder para el control del territorio escolar.

Es durante y mediante el espacio de experiencia dramática que la comunidad de práctica de esta escuela fue forjando su identidad, espacio donde la participación social de sus integrantes tenía por fin acrecentar poder para evitar la intromisión política partidaria, de modo tal de lograr fijar en forma autónoma sus políticas pedagógicas. Esta construcción identitaria entramada en un proceso conflictivo generó canales de participación para sus integrantes -de los distintos status-, quienes fueron adquiriendo saberes políticos que emplearon, tanto en la puja con el grupo opositor como en la coparticipación con otros grupos sociales, con el objetivo de modificar un contexto sumamente adverso.

La elección de la denominación *Ernesto “Che” Guevara* para su identidad social les permitió confrontar desde el medio simbólico, alzando el nombre de una figura liminal poderosamente vinculada a la rebeldía y a los procesos de cambio a favor de los sectores más desposeídos. Al mismo tiempo este nombre visibiliza y reivindica la dimensión política de la escuela, lo cual implica un cambio importante en un sistema educativo que se forjó sobre el mito de la neutralidad política, mito que en el ritual fue totalmente refutado. Primordialmente porque mostró un cambio en el “status quo ante”, con una modificación en el equilibrio de las relaciones de poder entre los actores escolares y las autoridades gubernamentales.

Conclusiones

*“¿Entonces las cosas son lo que son? Según y cómo.
Son lo que son y lo que pueden ser.”
Marina, J.A. Ética para náufragos.*

Introducción

En los capítulos de esta etnografía, he relatado y analizado un proceso social conflictivo que durante más de una década, entre siglos, entramó la construcción de la identidad social de una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense. Período que coincide con la puesta en marcha en Argentina –y en la región- de una reforma educativa, tanto a nivel nacional como provincial, inmersa en los procesos de transmutación del Estado nacional y con vistas a adecuar el sistema educativo a los requerimientos de un nuevo orden local y global.

La implementación del orden neoliberal, encauzado en la desestructuración del Estado, produjo en las capas medias y bajas de la población un profundo malestar económico, social, cultural y político. No resulta extraño que ante esta fragmentación del Estado y el proceso de resquebrajamiento social tomara relevancia la política educativa, ya que la escuela desde sus inicios estuvo ligada a lograr tanto el progreso individual y social a través de la transmisión de conocimientos –ahora bajo la lógica de la teoría económica del “capital humano”- como a establecer la cohesión social con la transmisión de valores, normas y actitudes comunes a toda la población para, así, “formar a los ciudadanos” de las sucesivas generaciones de argentinos bajo las premisas de las clases dominantes.

Sin embargo, más allá de la reforma educativa, este drama social nos permitió observar cambios profundos dentro de la esfera escolar secundaria, los cuales no emergen de los nuevos diseños curriculares sino de la interacción de las personas que la habitan conformando su espacio social.

En ese sentido, esta investigación nos permite comprender una dimensión de cambio que se presenta a nivel general en las escuelas secundarias, dimensión que implica un “modus operandi” nuevo: “vengo de parte de”, señalado por el director actual. Modus operandi en que se juega una relación de control de los poderes políticos locales y, por lo tanto, abre las escuelas a las disputas partidarias desdibujando la tradicional relación jerárquica entre los funcionarios del sistema educativo. En el nivel particular me detendré en dos puntos que implican, por un lado, la posibilidad de construir una posición social valorada, manteniéndose autónoma de los poderes políticos-partidarios aún siendo una escuela pública y, por el otro, la emergencia de un nuevo orden escolar. Finalmente, reflexiono sobre qué elementos globales aparecen en esta comunidad local.

1. La irrupción de la política partidaria en la escuela secundaria bonaerense

La narración de la experiencia dramática que tuvo lugar en la EEM N°7 de Berazategui, da cuenta de una transformación en la escuela secundaria producida por la irrupción de prácticas político-partidarias en el ámbito escolar, con diversos sectores políticos disputando allí porciones de poder, intervenciones que alteran los usos y costumbres en las relaciones sociales de la secundaria.

En una primera instancia, observamos que los actores sociales comienzan interviniendo desde roles educativos- cooperador, alumna, consejera escolar- pero terminan accionando como actores políticos enfrentados en una disputa interna del partido que estaba en el gobierno – municipal, provincial y nacional- que como administrador estatal de las escuelas no da respuesta en forma institucional a los requerimientos materiales y simbólicos para su funcionamiento y, a partir de allí, transforman a la escuela en una “arena partidaria”, comenzando a disputar dos facciones con el objetivo de posicionar a sus respectivos líderes como padrino de la escuela.

Estas disputas partidarias han sido observadas dentro de las escuelas primarias a través de la presencia de “punteros políticos” y militantes que dirimen entre sí buscando controlar diversas áreas escolares (Milstein, 2009: 175). En este caso hemos observado que la máxima autoridad provincial se presenta en el espacio escolar secundario queriendo efectuar una apropiación territorial partidaria, es decir, desde la cúspide del gobierno provincial se le otorga a la escuela el carácter de “arena política partidaria”, en contra partida actores sociales de la comunidad educativa de esta escuela se constituyen en un grupo opositor, reivindicando el accionar político-pedagógico para defender su territorio escolar. Estos sucesos corroboran la hipótesis de que un proceso de politización está modificando la institución escolar, provocando desplazamientos que redefinen la relación entre el adentro y el afuera escolar, modificando la relación entre los integrantes de la comunidad educativa, así como su relación con el Estado. (Milstein, 2009:174)

2. La escuela como productora social: el reequilibrio del poder y el ejercicio de la ciudadanía en la esfera escolar

Ante la transformación educativa en curso y la intromisión política partidaria, que debilitaba aún más a la escuela pública secundaria, lejos de resignarse ante la adversidad y diferencia de poder con el bando opositor -dada por la disponibilidad desigual de recursos materiales y legales- ellas/ellos utilizaron otros vectores o repertorios de acción a los establecidos en el sentido común por los usos y costumbres en la esfera escolar. El estudio etnográfico hizo que el presente de la comunidad escolar y las relaciones que éstos entablan adquirieran para mí una nueva

significación, la cual está dada por la conexión de sentido entre el proceso de las dos nominaciones que ellas y ellos se propusieron conseguir, y me hace considerar el accionar del grupo escolar en pos de lograr que el municipio cambie el nombre de la calle 149 A “Reina Victoria” por el de “Miguel B. Sánchez” un antecedente directo de la lucha por el nombre de la escuela, la cual se extendió durante casi quince años. Sostengo que ambas nominaciones integran un proceso de experiencia que refleja las disputas por el control político e ideológico dentro de las escuelas secundarias y que, al mismo tiempo, interpela la eficacia estatal para imponer la aceptación de la reforma educativa y los cambios en el espacio escolar en tanto, en la cotidianeidad escolar, aparecen acciones que visibilizan la confrontación de quienes salen “en defensa de la escuela” -o gobernados- con “el Estado” -o quienes en el gobierno lo administran-.

Así durante la experiencia conflictiva, deciden confrontar a través de proyectos pedagógicos de inocultable dimensión política y eligiendo un nombre liminal, un símbolo de lucha de todos los oprimidos del mundo, nombre que les permitió accionar políticamente desde los márgenes, creando espacios para hacer público su reclamo “contrademocrático” (Rosanvallon, 2007) a un gobierno que actuaba en contra de los intereses de sus gobernados.

El conflicto que dirimieron con las autoridades, abrió un espacio de participación efectiva en la escuela, ampliando la dimensión política de sus prácticas, donde diversos actores escolares y comunitarios expresaron sus inquietudes y reclamos, por ejemplo: en acciones como la del pasacalles, las marchas por las calles hasta el consejo escolar, las jornadas sobre Derechos Humanos, las distintas acciones de reivindicación del vecino detenido-desaparecido, la acción cultural a través de presentar la obra “agujeros” sobre la avenida 21, para todo el barrio, sacándola del espacio cerrado de la muestra “Jóvenes y Memoria” y en la performance ritual de su nominación donde explicitaron la necesidad y deber de realizar política no partidaria y, como situación inédita, se produjo una inversión del poder a favor del grupo escolar - los actores de menor jerarquía- hecho que cambió la posición social de la escuela dentro de las relaciones político-educativas del municipio.

Es decir, estos cambios de vectores en la acción ciudadana se manifestaron en la interpelación a funcionarios de jerarquía superior, en las oposiciones a autoridades gubernamentales y a algunas de las políticas por ellas implementadas, dando testimonio del abandono en la creencia de la neutralidad política de y en la escuela secundaria. Un cambio fundamental que, también, fue observado en proceso de desarrollo en el nivel primario (Milstein, 2009)

El proceso de transformación del espacio escolar en esta escuela fue dirimido a favor de la autonomía de su comunidad de práctica a partir de ejercer la ciudadanía, disputando en el espacio público con el objetivo de establecer sus propios valores y, a

partir de ellos, disentir con las normativas y autoridades que los contradecían, ello implicó un quiebre con el ordenamiento jerárquico del sistema educativo y una ruptura con la reproducción del orden social dominante, un cambio notable con la histórica función de la escuela pública que desde la organización de los Estados nacionales desarrolló la **formación del ciudadano** ya que

“La cohesión social promovida por el proceso de socialización escolar tuvo un fuerte carácter jerárquico y, en ese sentido, pudo ser conceptualizada en términos de reproducción del orden social dominante. Los contenidos de los manuales escolares y de las prácticas pedagógicas así como la arquitectura general del sistema educativo respondía a la necesidad de garantizar el orden social a través de la adhesión a las normas dominantes” (Tedesco, J.C 1996:78)

Este cambio emerge entre las grietas sociales que alejan a los gobernados de los gobernantes, durante un proceso dramático que en su cierre no vuelve al “status quo ante” sino que las posiciones sociales son revertidas, desplazando de la escuela las intervenciones partidarias, a la vez que tejen redes de interacción con grupos de derechos humanos y gremiales. Este desenlace contradice a quienes sostienen que estamos ante un “déficit de socialización”, que

“Vivimos un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales –la familia y la escuela– están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales. Con respecto a la escuela, es bien sabido que la cultura escolar se ha aislado significativamente de la cultura social y que frente al dinamismo del cambio social, la escuela ha permanecido relativamente estática e inmodificable”. (Tedesco, J.C 1996:80)

Por el contrario, ante el proceso de transmutación estatal que conmovió críticamente el espacio escolar, surgieron comunidades de práctica -con plena agencia de los adolescentes- que accionaron en defensa de la escuela pública, legitimando la práctica política en la vida escolar como medio de interpelar al cambio social adverso a sus valores e intereses.

3. El orden escolar en proceso de transformación

Desde mi llegada a la escuela, observé y escuché referencias al espacio escolar y a la forma de habitarlo que diferían, en mucho, con el conocimiento concreto e ideas de sentido común sobre cuál es el orden escolar adecuado para una escuela secundaria.

En ese sentido, llamó mi atención que estudiantes y docentes pasaran de la calle a las aulas en forma directa, al comienzo y final del turno, sin que formaran por curso ante la bandera. Asimismo, otra diferencia nativa, en cuanto al orden escolar, hace referencia a un cuidado especial e insistencia para que este orden conforme una “escuela abierta”.

Para esta comunidad de práctica escuela abierta implica, por un lado, puertas sin

llaves, entendida como una relación diferente entre el adentro y afuera escolar basada tanto en confiar que las/los estudiantes están ahí por decisión propia, como en que son bienvenidos no sólo los familiares, auxiliares y docentes sino, también, los vecinos y la sociedad civil en general. Y por el otro, a la posibilidad de encontrarse y accionar comunitariamente, en el espacio escolar, realizando diversas prácticas sociales en otros horarios y con otras personas a los establecidos por el cronograma escolar diario.

En especial, esta comunidad me hizo comprender que es posible pensar y establecer nuevos órdenes escolares, aún dentro del sistema educativo formal, sin que por ello se perturbe la tarea pedagógica. Contrariamente, este orden escolar posibilita la construcción/ apropiación del espacio generando un “estar y hacer” agradable en la escuela.

Así, en las actividades pedagógicas y comunitarias de mayor trascendencia en que he participado, como *La Carrera de Miguel*, *7' Rock*, *Jóvenes y Memoria* y en el *acto de imposición de nombre*, observé que mayoritariamente los/las estudiantes, tanto como algunos docentes y, en menor medida, familiares e invitados ocupan el espacio y se mueven en él en formas que tienen gran similitud con la distribución espacial y movilidad corporal habitual dentro de recitales musicales, fiestas bailables, espectáculos callejeros y deportivos.

Es decir, en aquellas prácticas escolares, no se recurre al habitual disciplinamiento de las/los estudiantes, disponiéndolos en hileras, separados por cursos y marcando espacios diferenciados con las diversas jerarquías adultas -quienes también son diferenciados/disciplinados según roles- sino que, contrariamente, se realizan sin regulaciones espaciales y corporales que marquen lo que McLaren denominó el paso del “estado de la esquina” al “estado del estudiante”. Entendiendo que los estados son “ensambles organizados de conductas, de los cuales surge un sistema central o dominante de prácticas vividas”. (McLaren2007:102)

Históricamente, la escuela se organizó -y, mayoritariamente, se organiza- apelando a un orden de coacción donde el uso del tiempo y del espacio no posee matices propios para cada estudiante, sino que se organiza la interacción para que la o el estudiante porte “la adopción de gestos, disposiciones, actitudes y hábitos esperados por ‘ser alumno’. El despliegue emocional del estudiante es visto por los maestros como ‘antisocial’ (ibidim:107). En contraste, las prácticas vividas en el “estado de la esquina” son de carácter más plástico, por lo cual el tiempo y el espacio es vivido más intensamente por sus características policromáticas o inestructuradas (Hall, en McLaren 2007:104), este es el estado que posibilita las conductas liminales dando paso a la imaginación, al surgimiento de hipótesis y abriendo espacio a formas culturales novedosas.

Las descripciones que realicé sobre el modo en que se habita corporalmente la escuela, así como las afirmaciones de los actores sociales, indican que las prácticas

vividas por los estudiantes se enmarcan dentro del llamado “estado de la esquina”. Destaco como un rasgo cultural novedoso, que posee la identidad de esta escuela, la modificación en los vínculos de poder intergeneracionales, recordemos que ésta relación social tradicionalmente es de imposición vertical de los adultos sobre los adolescente, según los diferentes estatus y roles con que interaccionan en el espacio escolar.

Las direcciones escolares suelen desarrollar estrategias tendientes a restar posibilidades de agencia política a los estudiantes. Una investigación reciente señala como hipótesis que las/los alumnos secundarios que integran el centro de estudiantes son vistos como “sujetos de conflicto” y, en consecuencia, las autoridades escolares optan por “invisibilizarlos” (García, J; 2003: 211)

No obstante, en esta comunidad de práctica establecieron entre adultos y estudiantes una simetría vincular desde el punto de vista ético. Ésta modificación reconoce y propicia la agencia política del estudiantado, lo cual permitió que pudieran interactuar como aprendices de los saberes políticos puestos en juego en la comunidad, acrecentando la participación política estudiantil, que adquirió un inusual protagonismo en la esfera escolar ampliada, rasgo convalidado en el ritual de nominación escolar en donde, además, se hizo visibles a los estudiantes como co-productores de la identidad escolar.

El proceso político conflictivo que ha vivido esta comunidad de práctica constituye una experiencia singular pero que se ha desarrollado sobre un contexto histórico, social y político con elementos comunes a la provincia, al país y a la región. Lo cual implica, siguiendo a Bruner (en Díaz Cruz, 1999), comprender a esta experiencia dramática como una totalidad singular, o sea, que estas transformaciones pueden acontecer en escuelas de otras comunidades locales o regionales.

En el cierre del drama social, en el ritual de la identidad escolar, hemos observado banderas de los países latinoamericanos, a una Wiphala -representado a los pueblos originarios andinos- junto a la bandera nacional y, como símbolo central, la figura del “Che”, cuya fuerza simbólica fue explicitada por un compañero suyo de guerrilla, peruano, quien expresó desde su vivencia política esa totalidad singularizada, *“los jóvenes deben saberlo que los personajes no son locales, que los procesos no son locales, sino universales”* (R. Napurí). Desde la impronta performativa de ese ritual, sobre su espacio escénico, se simbolizó el territorio latinoamericano y se “visibilizó” a los sometidos -los aborígenes, los estudiantes- y a la rebeldía de los sectores populares que accionan en defensa de la escuela pública.

En los últimos años han aflorado otras performances y rituales que, también, están catalizando un movimiento de cambio cultural en la esfera escolar. Movimiento que ha empezado y que es reclamado por las/los estudiantes en distintas ciudades de Latinoamérica, siendo Chile un caso emblemático en donde no sólo marchan -acompañados por muchos docentes y familiares- sino también, producen performances

callejeras, incorporando creativamente con técnicas de baile y teatro su reclamo de cambios en el sistema educativo.

Asimismo, la posible totalización del proceso de transformación en el orden escolar podemos apreciarlo en el carnaval montevideano 2012. Cabe señalar que el carnaval es la fiesta popular performativa por excelencia, como señala el músico uruguayo Jaime Roos los murguistas están *“iluminando el pasado, desafiando al futuro, denunciando el presente en un simple ritual”*⁷⁴. Las murgas uruguayas mayoritariamente, ese año, hacían referencia a las dificultades en el sistema educativo tradicional, a un rumbo perdido, y una de ellas, “Falta y Resto”, en un cuplé de homenaje a Julio Castro -maestro desaparecido y asesinado por la dictadura militar- propuso performativamente: *“no más verticalazo, horizontal. Educación horizontal, Educación horizontal”*.

Un nuevo orden escolar está en proceso de gestación, la experiencia de la escuela de Berazategui nos indica que no sólo es factible sino, además, la oportunidad para que la escuela pública recupere el sentido para los adolescentes y jóvenes posibilitando un espacio donde deseen asistir, para encontrarse tanto con sus compañeros como con sus preceptores, profesores y directivos, a partir de la certeza que expresó Gabriela *“siempre te escuchan y cuando luchas por algo no quieren que bajes la cabeza, siempre te dicen que sigas luchando...que todo se puede.”*

Notas

¹ De ahora en adelante EEM N°7.

² Las Secretarías de Inspección son organismos descentralizados de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), con carácter de Sedes Técnico docente en cada distrito.

³ por resolución 4900 del año 2005 de la DGCyE.

⁴ En la provincia de Bs. As. las escuelas públicas se crean con un número correlativo al último otorgado en el distrito y en el nivel. Para contar con un nombre deben realizar un proceso comunitario que pasa por la propuesta fundamentada de opciones por parte de los alumnos, docentes y no docentes (en forma optativa participan las familias) luego se vota y los tres nombres más votados participan de la ronda de votación definitiva. Luego la dirección escolar envía vía jerárquica la documentación a la DGCyE para que el Director General de Escuelas apruebe el mismo con una resolución.

⁵ Fondo que se constituía con el 10% del Impuesto a las Ganancias (de recaudación nacional). En el Capítulo 3 detallo sobre este tema.

⁶ Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina.

⁷ Aquí no creo necesario hacer un recuento, ellas aparecen descriptas en el capítulo 1 en el apartado “La cotidianeidad en la escuela.” Además acompañé en el 2010 a los estudiantes en marchas por el 24 de Marzo en Berazategui; a los tribunales descentralizados en reclamo por el proceso judicial abierto a integrantes de la comisión de egresados y de la asamblea vecinal “no a la subestación”; a la colocación de una marca urbana del Centro Clandestino de Detención “El Castillo”.

⁸ **Fuente:** INDEC. Procesamientos especiales de la Dirección de Estadísticas Sectoriales en base a la Encuesta Permanente de Hogares, (EPH).

⁹ “Blanca”, como simbolismo de defensa de la escuela pública, ya que blancos son los guardapolvos que en la

escuela pública primaria vistien alumnos y docentes.

10 Por la ley de convertibilidad equivalían a 900 millones de dólares estadounidenses.

11 Nivel de carácter obligatorio a partir de la Ley Provincial de Educación 13.688 /07. El mismo se compone de dos ciclos: uno básico (ESB) 1°,2° y 3° año y otro superior orientado constituido por 4°,5° y 6° año.

12 Hay un caso de una escuela en el distrito que mantiene el uso obligatorio del guardapolvo para las mujeres únicamente.

13 Escuela Superior de Mecánica de la Armada, allí funcionó durante la dictadura militar (1976-83) el centro clandestino de detención y tortura más grande del país, por el cual pasaron casi 5.000 personas, la gran mayoría integra la lista de los desaparecidos. El 24 de Marzo de 2004 se forma una comisión bipartita entre el Estado Nacional y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para crear allí un "Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos". Se realiza la apertura al público el 3 de octubre de 2007.

14 Nombre de la discoteca que en diciembre de 2004 se incendió durante un recital. Allí murieron ciento noventa y cuatro personas, mayoritariamente adolescentes y jóvenes.

15 Un adolescente, en el 2004, lleva el arma de su padre a su escuela y mata premeditadamente a varios compañeros.

16 Se denomina así al movimiento que realiza el público en los recitales, en el cual todos se chocan entre sí buscando divertirse.

17 Director de la Revista Digital EF Deportes.com

18 Asamblea de vecinos que desde 2005 se opone a que la empresa Edesur instale una subestación eléctrica dentro de la fábrica Rigolleau, en la calle 21 y 145.

19 En alusión al locro, comida típica del norte argentino.

20 Película que desarrolla el secuestro y tortura de 10 integrantes de Centros de Estudiantes de la ciudad de

La Plata (ocurrido el 16/9/76) De los cuales 6 integran la lista de desaparecidos.

21 En referencia a Juan.J.Mussi quien fue elegido Intendente sucesivamente desde 1987. A excepción del período comprendido entre 12/4/ 1994 y 15/1/2002 que asumió como Ministro Provincial de Salud Pública, ocupando la intendencia un representante de su línea interna del PJ y al asumir el 28 de diciembre de 2010 como Secretario de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación lo reemplaza J. P. Mussi, su hijo, en la intendencia.

22 La DGCyE pauta la posibilidad de que miembros de la comunidad se agrupen para gestionar la creación de nuevas escuelas. La EEM 7 se formó a partir de la iniciativa de la cooperadora de la escuela primaria N° 1.

23 Es un cargo electivo cuyo mandato dura cuatro años. Los candidatos a consejeros escolares están en la misma boleta partidaria que los candidatos a concejales distritales y a intendente municipal. Su función es administrar las partidas presupuestarias que le envía la DGCyE para la infraestructura escolar (mantenimiento, ampliaciones, limpieza) , el servicio alimentario escolar y se encargan de la designación de auxiliares (portero/as y cocinera/os).

24 Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la provincia de Buenos Aires.

25 La entrevista fue realizada por alumnos /as de ambos turnos el 10 de Junio de 2010 para el proyecto

"Jóvenes y Memoria" en el cual produjeron una obra de teatro con la historia de la escuela.

26 en Argentina se denomina así al automóvil Fiat 600.

27 Consiste en recolectar materiales de construcción, ningún aporte es desestimado se puede colaborar donando sólo un ladrillo.

28 Además, se sugiere que el número o nombre de la escuela y la localidad a la que pertenece esté bordado con letras doradas sobre la corbata del moño (ubicado entre la bandera y la moharra)

29 Los inspectores de los distintos niveles de enseñanza tienen por función supervisar los factores pedagógicos y administrativos tendientes a la concreción de las metas de la política educativa de la DGCyE, Son funcionarios de carrera docente que acceden al cargo por concurso de oposición y antecedentes, ellos dependen de su superior inmediato el

inspector Jefe Distrital y éste, a su vez, del inspector Jefe de Región, ambos cargos son designados por el Director General de Cultura y Educación.

30 "Defino los dramas sociales como unidades de proceso social no armónico, que surgen en situaciones de conflicto. Típicamente, ellos tienen cuatro fases principales de acción pública" (Turner, V 1987: 74) El incumplimiento de la regla de provisión da origen a las disputas dentro de la escuela, iniciando la primera fase, a la que Turner denomina "*Ruptura de las relaciones sociales regulares gobernadas por normas*"

31 Fuente: Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Datos correspondientes a octubre de cada año. En *La nueva pobreza en la Argentina*, Minujin, A y Kessler, G, 1995: anexo al capítulo. 2, gráfico N° 2.

32 Eduardo A. Duhalde, deja la vicepresidencia de la Nación (accede en la fórmula junto a C. Menem en 1989) en Diciembre 1991 para desempeñar el cargo de gobernador de la provincia de Bs. As. hasta el 10 Diciembre 1999, es decir, en dos mandatos consecutivos posibilitados por la reforma constitucional de 1994.

33 muchas de las personas con las que conversé acerca de esta etapa constructiva me hicieron notar y anotar que "*los mingitorios están a una altura para nenes de primaria, por más que les decíamos no lo cambiaron porque los planos eran así, fijate que ridículo. Y no hablemos de la calidad, los baños habría que hacerlos a nuevo*" Berazategui.

34 "*Recorriendo la mañana*" por FM Cristal de en el año 2009. Su enojo se transmitía no sólo a través de sus palabras sino también de su timbre de su voz. Esto me hizo pensar "en qué lío me metí, cómo la tranquilizo y, a la vez, explico a la audiencia que el nombre fue elegido democráticamente y ratificado varios años después".

35 Fonseca, C. (1999) señala que muchas veces los entrevistados buscan direccionar la entrevista, a la vez que advierte de una tendencia de los investigadores novatos, como es mi caso, a aislar al entrevistado del "flujo continuo de la vida cotidiana" lo cual lleva a perder de vista tanto las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace, como la dimensión social de las emociones y el lenguaje corporal. En este caso, el ceder a la "manipulación" del entrevistado (que estaba interesado en mostrarme que su audiencia, y él por su ideología, estaban en completo desacuerdo con que la escuela llevara el nombre *Ernesto "Che" Guevara*) me resguardó, involuntariamente, de cometer el error de aislarlo de su mundo social y me permitió acceder a la experiencia de "una nativa" con una posición contrastante al grupo mayoritario. A la vez que reafirmé la pertinencia de analizar los registros de campo a través de la perspectiva teórica desarrollada por V. Turner y la antropología de la experiencia.

36 Cuando entregué este capítulo a varios integrantes del núcleo fundador me señalaron que querían responder a la descalificación de la identidad elegida, que ante el interrogante de "*¿qué nos dió el Ché? muchos de los que desarrollamos este proyecto educativo sentimos que el Ché nos dió lo más importante: un posicionamiento ético y un ejemplo militante para luchar por objetivos trascendentales*".

37 "*las emociones de experiencias pasadas colorean imágenes y contornos reanimados por el choque presente. Lo que pasa a continuación es una necesidad urgente de encontrar significado en lo que nos ha desconcertado, por el dolor o el placer, y ha convertido la mera experiencia en una experiencia. Todo esto cuando tratamos de reunir el pasado y presente*" (Turner; 1986: 36 traducción propia)

38 V. Turner en su estudio del *Mukanda* señaló que los ritos siempre tienen que ver con las relaciones de fuerza y poder que se reflejan en su organización, en la toma de decisiones y en la ocupación de los distintos roles y espacios del ritual. Entonces, el ritual no es meramente una oportunidad para obtener y acrecentar prestigio sino la ocasión en donde se ponen en juego la capacidad para movilizar los recursos políticos necesarios para lograrlo (Vogel, A. 2005)

39 La asunción de un ministerio provincial enmarcada en el municipio lleva implícito un desajuste jerárquico y una modificación en los usos y costumbres, debido a que el juramento suele realizarse en La Plata, en un espacio gubernamental que simbolice a la totalidad de la provincia.

40 Quienes, también, habían participado de la inauguración del edificio escolar.

- 41 Los conectores argumentativos orientan y dan marco a la cadena verbal, marcando fuertemente argumentos, contra-argumentos o una conclusión. Para ampliar el tema ver Charaudeau, P y Maingueneau, D (2005) *Diccionario de Análisis del Discurso*.
- 42 Desempeñaba también -alternando los turnos- el cargo de regente en otra escuela secundaria de Berazategui
- 43 *“Como tantas otras cosas en el mundo, la existencia de grupos sociales depende de que los mismos sean socialmente reconocidos. Las identidades sociales, ya sean étnicas, religiosas, políticas, regionales o nacionales, dependen precisamente del lugar que se supone que quienes la detentan o caen bajo su denominación ocupan en una sociedad”* (Guber,2009:209)
- 44 *“Pero la “marginalidad” puede aludir también a un estadio propio de las transiciones sociales y a una ubicación en los intersticios de posiciones sociales establecidas. Desde la antropología algunos autores han llamado a estas marginalidades como “liminalidad”* (Guber,2009:210)
- 45 Este concepto del sociólogo F. Znaniecki es retomado por Víctor Turner para dar cuenta que los dramas sociales surgen como proceso social conflictivo cuando hay personas con agencia y voluntad transformadora de esa realidad social, quienes a partir de su experiencia y reflexividad entablan relaciones y acciones que disputan el poder en busca de mejorar la organización política y social.
- 46 Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio, que había sido creada recientemente en la ciudad de La Plata
- 47 Coordinadora Contra la Represión Policial e Institucional.
- 48 Valeria también es militante del partido ARI que actualmente integra la Coalición Cívica.
- 49 Eran aproximadamente quince estudiantes—acompañados por la profesora que coordina el proyecto- que le habían solicitado una entrevista porque ese año realizarían una obra de teatro basada en la historia de la escuela a través de sus veinte años de existencia.
- 50 Sigla de “Itinerario de Trayecto Formativo”, que es un espacio optativo para los alumnos de la modalidad de gestión -economía, asistiendo en contra turno.
- 51 También sobrevivieron Emilce Moler, Patricia Miranda y Gustavo Calotti.
- 52 Expresión lunfardo que significa estar en prisión.
- 53 Movimiento Patriótico Revolucionario Quebracho, que en varias manifestaciones utilizó la violencia para ejercer su protesta.
- 54 Azucena Villaflor fue la primera presidenta de la Asociación de Madres de Plaza de Mayo, secuestrada y desaparecida el 10 de Diciembre de 1977. Estuvo detenida en la ESMA y fue arrojada al mar, sus restos fueron identificados por ADN en 1985.
- 55 Periodista y escritor, militaba en la organización política “Montoneros” planteando algunas diferencias a partir de 1974 cuando “Montoneros” decide pasar a la clandestinidad. El 25 de Marzo de 1977 tras un tiroteo en la vía pública en la capital federal es secuestrado y llevado a la ESMA. Sus restos aún no han aparecido.
- 56 Disponible en <http://www.comisionxlamemoria.com.ar/>, pestaña quiénes somos.
- 57 Sigla perteneciente al Frente País Solidario.
- 58 Las escuelas públicas tuvieron en sus orígenes, fines del siglo XIX, la función de educar “formando al ciudadano argentino”, misión que ha realizado con gran eficacia al establecer, en pocas décadas, el sentimiento “de lo nacional” que era casi inexistente al comienzo del sistema educativo (Milstein, 2009: 33).
- 59 Cada escuela presentó su modelo y luego los vecinos eligieron la bandera, mediante una votación que se realizó en las plazas. La bandera elegida (ver el anexo) fue diseñada por las alumnas de la escuela media N° 4: Patricia Chaparro, Virginia Guzmán y Vanesa Ledesma.
- 60 En el año 2010 forman la A.E.I.O.U (Asociación de estudiantes independientes, organizados y unidos)
- 61 Por Educación General Básica, estructura creada por la reforma educativa provincial sancionada a fines de 1994, que agregó dos años más de obligatoriedad a la escuela primaria, pasando de siete a

nueve años. Por su parte, la secundaria pasó a denominarse polimodal quedando reducida a tan solo tres años de duración.

62 El lema de esta agrupación política es *“organizando el cambio, para que acabe la caridad y comience la justicia”* Comienza a funcionar en el año 2007 tomando el nombre de la revista “De Frente” editada por el dirigente peronista por John W. Cooke a partir de 1954, llevan en su bandera la imagen de “Evita” y el “Che”. En los últimos años adhieren a un espacio político que se ha denominado “Corriente Kirchnerista” de Berazategui.

63 Estos *“...pueden apreciarse en conductas que parecen ser elegidas libremente pero que se resuelven a largo plazo en un patrón total. Trascienden lo cognitivo y aún de lo moral al terreno existencial, y al hacerlo expresan mediante la alusión, la implicidad y la metáfora. Alcanzan actitudes vitales irreductibles, pasando por debajo de la comprensión consciente hacia un asidero confiable que el individuo siente como asuntos literalmente de vida o muerte.(...)surgen en las crisis de la vida, tanto individuales como de grupo, institucionalizados u obligados por eventos impredecibles. No se puede escapar de su presencia o de sus consecuencias...”* (Turner en Mc Laren, P 2007:25-26)

64 Termino que las/los actores escolares utilizaban haciendo referencia a que las autoridades educativas municipales y provinciales tenían frenado el expediente.

65 Abreviatura de salón de usos múltiples.

66 Se trata de una capacitación en servicio que se realiza en todos los niveles en fechas que establece la DGCyE.

67 Del fotógrafo berazateguense J.D. Vera, la cual se mantuvo hasta finalizada *La Carrera de Miguel 2009*.

68 Unos meses después le solicité formalmente una entrevista para tratar el tema de la nominación de la EEM 7, ya que me interesaba conocer su punto de vista, pero no fue concedida.

69 Entidad en la cual trabajaba Miguel Sánchez al momento en que fue detenido-desaparecido.

70 Por éste motivo voy a transcribir una parte sustancial de su discurso, utilizando (...) para indicar que sustraje parte del mismo, letras en **negrita** para señalar la relevancia en el conflicto político, en la conformación de los grupos en disputa y/o análisis del “*gran acto*”, y corchetes [] para aclaraciones mías sobre el contexto de sus palabras.

71 *“El famoso retrato de Ernesto Guevara que se difundió mundialmente casi como una marca registrada. Icono indudable de la revolución, la romántica imagen del Che como héroe revolucionario, alimentó los sueños de toda una generación de jóvenes por un mundo más justo, más equitativo”* (Ernesto Mallo, catálogo de la muestra fotográfica “*Cuba, la revolución y la Habana contemporánea*” Palais de Glace – Palacio Nacional de Las Artes, 8 Mayo- 1 de Junio de 2008.

72 Donde sólo se refuerza la estructura social dominante, lo que Turner denomina “el modo indicativo” el deber ser de lo social.

73 Esta palabra deriva del francés antiguo *parfounir*, que significa “completar o “llevar a cabo enteramente” entonces allí, en la performance, se completa la unidad de la experiencia vivida. A través de ella se trae el pasado al presente, poniéndolos en relación, con el objetivo de establecer y comunicar su significado a otros de manera tal que, tanto por el lenguaje como por otros medios puestos en escena, les sea inteligible. (Turner, V.1982:13)

74 Estribillo de la canción “Los futuros murguistas”.

Bibliografía

ABÉLÈS, Marc (1997) "La Antropología política: nuevos objetivos, nuevos objetos" en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* N° 153: Antropología- Temas y Perspectivas. I más allá de las lindes tradicionales- UNESCO.

ANDRENACCI, Luciano (2001) "La política social de los gobiernos locales en la región metropolitana de Buenos Aires" en *VI Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública*- Panel: Reformas federales en áreas estratégicas de gobierno en América Latina. Buenos Aires, Argentina, 5-9 de noviembre del 2001.

ARANOWITZ, S. y GIROUX, H (1992) "La enseñanza y el rol del intelectual transformador" en *Maestro, formación, práctica y transformación escolar*. Alliaud, A y Duschatzky, L compiladoras. Buenos Aires: Miño y Dávila

BLÁZQUEZ, Gustavo (1997) "Narraciones y performances: un estudio de los actos escolares" Ponencia presentada en *V congreso Antropología Social*, Comisión de trabajo: Mundo simbólico y comunicación. La Plata, Julio. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/laplata/LP4/27.htm>

---- (2012) *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BOURDIEU, Pierre (1999) *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama.

---- (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

---- (2008) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

BRUNER, Eduard (1986) "Experience and Its Expressions", en V.W. Turner y E.M. Bruner (eds.),

The Anthropology of Experience, Urbana & Chicago, University of Illinois Press.

CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU, Dominique (2005) *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu

DELGADO, Marta (2000) "Descentralización Educativa: entre una vieja utopía y la cautela". En *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. pp. 97- 114. Buenos Aires: Clacso.

DÍAZ CRUZ, Rodrigo (1997) "La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia" en *Revista Alteridades*, 7 (13): pp. 5-15. UAM-Iztapalapa.

FALCONI, Octavio (2004) "Las silenciadas batalla juveniles:¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?" en *Kairos, Revista de Temas Sociales*-Año 8-N°14- Universidad Nacional de San Luis- Octubre de 2004. Disponible en <http://www.revistakairos.org/k14-15.htm>

FLORES, Luis (2003) " Fenomenología de la espacialidad en el horizonte de la corporalidad" en *Teología y Vida*, año/vol. 44, número 002-003. pp 265-269. Pontificia Universidad Católica de Chile- Santiago.

FONSECA, Claudia (1999) "Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação" en *Revista Brasileira de Educação* 10, Jan/fev/mar/abr 58-78

FREIRE, Paulo (2008) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

GAGLIANO, Rafael. (1995) "Consideraciones sobre la adolescencia en el período" en *Historia de la Educación en la Argentina VI. Discursos pedagógicos e imaginario*

social en el peronismo (1945- 1955) Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coor). Ed. Galerna.

GARCÍA, Javier.(2003) "La construcción de identidades políticas en la escuela. Participación de los adolescentes en la formación de un centro de estudiantes" en: *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*. Cullen, C (compilador), Buenos Aires, Editorial Stella y La Crujía Ediciones, 2004.

GESSAGHI, Victoria (2004) "Las escuelas articuladas de la provincia de Buenos Aires y la fragmentación social" en: *Cuadernos de Antropología Social N° 19, pp. 173-189, 2004*. Buenos Aires: FFyL- UBA

GIROUX, Henry (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.

----- (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI Editores. GUBER, Rosana (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

----- (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2009) *De chicos a Veteranos: Nación y memorias de la Guerra de Malvinas*. La Plata: Al Margen.

GUILLÉN, Cristina I. (2008) "Los rituales escolares en las escuelas públicas polimodales argentinas" en *Avá Revista de Antropología*. Número 12, pp: 137-154, Julio 2008. Posadas, Misiones, Argentina.

LAVE, J. y WEGER, E. (2008) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.

MACHADO, Luciana (2011) "De espacios y participación: construyendo ciudadanía en las escuelas medias" en *Revista de la escuela de las Ciencias de la Educación*. Año 7- N°6-2011. Rosario: Laborde Editor.

MANZANO, Valeria (2011) "Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX" en *Propuesta Educativa*-N° 35-Año 20-Junio 2011-Vol 1- pp41-52. Buenos Aires: FLACSO. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/50.pdf

Mc LAREN, Peter (2007) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, D.F.: Siglo xxi editores, s.a.

MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la constitución social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila.

MILSTEIN, Diana (2003) *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2009) *La Nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MINUJÍN, A. y KESSLER, G (1995) *La nueva pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Planeta. MONTESINOS, María Paula (2002) *Políticas educativas focalizadas y su relación con los*

procesos de diversidad cultural y desigualdad social. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Mimeo.

NESPOR, Jan (1997) *Tangled up in school. Politics, space, bodies, and signs in the educational process*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

NUÑEZ,P (2010) "Política y poder en la escuela media. La socialización política en el espacio escolar". En Revista *Propuesta Educativa*. N° 34- Año 19-Nov. 2010- Vol. 2- pp 130-132. FLACSO- Argentina.

----(2012) "Comportamientos políticos juveniles desde la transición democrática hasta la "toma" de escuelas", en *Juventudes en América Latina : abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI* / Miriam Elizabeth Kriger ... [et.al.] ; compilado por Miriam Elizabeth Kriger; edición literaria a cargo de Luciana Guglielmo. - 1a ed. - Buenos Aires : Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica - Caicyt, 2012.

ROCKWELL, Elsie (2001) "Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina", en *Cuadernos de Antropología Social*, 13: 53-64. Facultad de Filosofía y Letras: Universidad de Buenos Aires.

----(2005) "Del Campo al Texto: Dilemas del Trabajo etnográfico" en *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación* Alemania: Valencia (Cd)

ROSANVALLON, Pierre (2007) *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.

SEGATO, RITA (2007) *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo libros.

SENÉN GONZÁLEZ, Silvia; KISILEVSKY, Marta (1993) "De la nación a las provincias: el tránsito hacia la descentralización educativa" en *Revista Argentina de Educación*-N° 20- pp 39-56
Octubre de 1993. Bs. As.: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

SWARTZ, M.; TURNER, V. y TUDEN, A. (1966) "Introducción" a *Political Anthropology*, Chicago, Aldine Publishing Company, pp. 1-41.

TEDESCO, J.C (1996) "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano" en *Revista Nueva Sociedad*, Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 74-89.

TEDESCO, J.C; TENTI FANFANI, E (2001) "La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades" (Borrador para la discusión) Bs. As. IPEE-UNESCO. Capturado en:
<http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>

TIRAMONTI, Guillermina (2001) *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*. Buenos Aires: FLACSO- Temas Grupo Editorial.

TURNER,Victor (1982) *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*.New York: PAJ Publications.

----- (1985) *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*. Ithaca: Cornell University Press

----- (1986) "Dewey, Dilthey, and Drama: An Essay in the Anthropology of Experience" in *The anthropology of experience*" Edited by Turner, V and Bruner E. . University of Illinois Press.

VOGEL, A (2005) "Política de los rituales no políticos. Un homenaje a la Misiones Antropológicas" en *Avá Revista de Antropología*. Número 8, Diciembre 2005. Posadas, Misiones, Argentina.

Para citar este documento

Khodr, Linda Soraya. "*En Defensa de la Escuela Pública*". *Reforma educativa, política partidaria y nuevas identidades escolares en la escuela secundaria bonaerense*", Colección, RIDAA/UNQ [En línea], marzo 2013, consultado... ; URL: www.unq.edu.ar/secciones/339-memoria-academica

Para citar este documento

Khodr, Linda Soraya. (2015). '*En Defensa de la Escuela Pública*'. *Reforma educativa, política partidaria y nuevas identidades escolares en la escuela secundaria bonaerense* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina: Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto. Disponible en: <http://ridaa.demo.unq.edu.ar/>