

Mesa 32: Sociología de la experiencia escolar: formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela media

Título de la ponencia:

La autoridad revisada –apuntes sobre la autoridad escolar en contextos de lucha estudiantil-

Nombre y apellido:

Andrés E. Hernández

Pertenencia institucional:

Universidad Nacional de Villa María

Dirección de correo electrónico:

undher@gmail.com

Resumen:

Como es sabido, durante 2010 tuvo lugar en las ciudades de Córdoba y Buenos Aires un período de convulsiones y conflictos al interior de un gran número de escuelas del nivel medio, que terminó de manifestarse a través de diversas formas de acción colectiva (marchas callejeras, manifestaciones artísticas, y más resonante aún, la *ocupación efectiva* de establecimientos educativos). Motivados por distintas circunstancias y como consecuencia de diversos procesos, jóvenes de distintos sectores sociales y áreas geográficas confluyeron en formas de participación política tendientes a la abierta confrontación con distintos estamentos, entre los cuales cabe destacar tanto los distintos gobiernos provinciales como municipales de turno. Al mismo tiempo, y esto es lo que atrae nuestra atención en esta ocasión, la vida al interior del espacio escolar se vio fuertemente modificada lo que trajo consigo transformaciones difíciles de abarcar aún pasados dos años. En este trabajo nos proponemos dar cuenta de algunas claves para avanzar en la comprensión de los procesos abiertos durante el período de las *tomas*, prestando especial atención a las transformaciones que parecen estar dándose en lo que respecta particularmente a las relaciones de autoridad al interior del espacio escolar. Este trabajo

forma parte de los primeros avances de una investigación realizada durante 2011 en tres escuelas del nivel medio de la Ciudad de Córdoba.

Introducción

El siguiente trabajo responde a la necesidad de ensayar nuevas perspectivas analíticas a los fines de anclar y hacer comprensibles fenómenos de nuevo cuño que parecen estar sucediéndose en las escuelas del nivel medio de nuestro país. Se trata ni más ni menos que de la expansión de antiguas y nuevas formas de reclamo y manifestación política, que además de configurar determinados repertorios de acción colectiva (más o menos legítimos), dan cuenta del entrecruzamiento de particulares tramas de sociabilidad (que son propias del espacio escolar), lo que imprime en dichas experiencias ciertos rasgos extraños y pocas veces considerados en el marco de los estudios sobre movimientos sociales. En esta dirección es que hemos de ensayar la utilización conjunta de dos líneas de análisis e investigación (que aquí agrupamos aún a riesgo de desdibujar su propia heterogeneidad): por un lado, aquellos trabajos que se abocan al análisis de las protestas y la acción colectiva y que abordan las formas de organización y participación política (Auyero, 1999, 2002, 2007; Bonaldi y Del Cueto, 2009; Isla, 2009; Poupeau, 2007; Núñez, 2010) y, y por otro, los trabajos recientes que se enfocan en las violencias presentes y cotidianas en el contexto escolar (Míguez, 2010; Míguez y Tisnes, 2008; Previtali, 2008; Noel, 2008; Lionetti y Varela, 2008; Kaplan, 2006; Gallo, 2011; Duschatzky, 2008; Kornblit, 2008). De este intento por cruzar perspectivas hasta aquí paralelas, surgen dos posibilidades. En primer lugar, se podría reconsiderar la conceptualización de las formas de organización y manifestación política al interior de las escuelas a la luz de las definiciones existentes sobre violencia, autoridad y redes de sociabilidad y subculturas juveniles. Otra alternativa, muy distinta por cierto, hace referencia a la posibilidad de introducir una dimensión política en estos mismos análisis que se apoyan en distintas conceptualizaciones sobre la violencia, la autoridad y las formas de sociabilidad al interior del espacio escolar. Si bien se trata aquí de dónde pone el cientista social el acento o foco, los resultados obtenidos por una u otra vía pueden variar enormemente, si no es que caen en la mutua contradicción. Probablemente este dilema deba ser resuelto en el caso empírico, por una suerte de *afinidad electiva* que el

propio investigador resolverá y justificará pormenorizada y oportunamente. Ya regresaremos a este punto, pero antes debemos introducir el caso empírico sobre el que fundamentaremos esta discusión.

Las líneas que el lector tiene entre sus manos son fruto de las primeras reflexiones surgidas de una investigación realizada en tres escuelas del nivel medio (de gestión pública, semiprivada y privada, respectivamente) de la ciudad de Córdoba. El relevamiento de datos fue realizado durante el año 2011, lo que incluyó la realización de 24 entrevistas a miembros de las distintas comunidades escolares, la recolección de gran variedad de documentos y solicitadas, la revisión de material audiovisual disponible, el trabajo de archivo con los principales diarios impresos y electrónicos locales, entre otros. Las interrogantes originales y centrales que motivaron esta investigación giraban en torno a la comprensión de un fenómeno quizá novedoso en el nivel escolar medio que tuvo su máxima expresión en la *toma* de un gran número de establecimientos educativos durante los meses de septiembre y octubre de 2010. Aquellas protestas tuvieron como ejes de reclamo el rechazo a parte del articulado del proyecto de reforma de la Ley Provincial de Educación (desde entonces conocida como *la 8113*), fundamentalmente los referidos a la introducción de la educación religiosa¹, la articulación de la educación media con el sector productivo a través de las entonces denominadas *pasantías laborales o prácticas profesionales intracurriculares*², al derecho a la conformación de los denominados *Centros de Estudiantes*³, y a la reducción de los espacios de formación artística. No obstante, pese a que el rechazo a la sanción de una nueva Ley de Educación, juzgada por los estudiantes como inconsulta, en algún sentido fue la demanda que aglutinó y unificó posturas y condiciones muy diversas en lo que al tipo de escuelas se refiere⁴, la demanda que originó la movilización en la mayoría de las escuelas parece haber sido la referida a las condiciones edilicias tan precarias que por entonces se vivía en algunos establecimientos. Por supuesto que no caeremos en la trampa de explicar las protestas por una especie de *rebote* social,

¹ En especial los artículos 11 y 79 del *Documento para la consulta, Ley de Educación Provincial*, difundido por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

² Artículos 40, 46, 61, 66, etc.

³ Artículo 12.

⁴ Recordemos que incluso la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano llegó a plegarse a dicha demanda y se presentó como uno de los colegios más movilizadas pese al hecho de que dicha Ley no les afectaba al tratarse de un Colegio Universitario, regido por la Ley de Educación Nacional 26.206.

según el cual las condiciones paupérrimas explican las protestas y la movilización⁵. Si bien no podemos detenernos aquí en esto, el origen de la movilización de los primeros colegios parece estar asociado a un reclamo claramente enfocado en las condiciones materiales, a lo que luego se sumaron, y esa articulación es quizás lo que hay que analizar, demandas referidas al proyecto de reforma de la citada Ley, entre otras a través de las cuales se incorporaron a la movilización institutos terciarios y universitarios (quienes reclamaron por Becas, desdoblamientos de turnos, reformas curriculares, ampliaciones edilicias, etc.).

Como decíamos anteriormente, y dado que en otro lugar (Hernández, 2012) ya hemos planteado algunas líneas fundamentales para encausar el análisis por la vía de los estudios sobre acción colectiva (echando mano auxiliariamente a los trabajos que enfatizan las lógicas y problemáticas específicas que afectan al espacio escolar), aquí nos proponemos simplemente discutir algunas de las interrogantes que se plantean al momento de introducir la dimensión política en el marco de las perspectivas que actualmente gobiernan de algún modo los posibles análisis respecto de las violencias, los conflictos y las formas de autoridad en el contexto escolar.

La toma como apertura de una brecha temporal y espacial

Las *tomas* de Colegios secundarios durante las protestas de septiembre y octubre de 2010 en la ciudad de Córdoba, no sólo cumplieron en mayor o menor medida con aquel objetivo planteado como fundamental en el marco de la acción contenciosa, esto es, el de comunicar y amplificar los reclamos de los estudiantes respecto de las condiciones edilicias y el rechazo a la reforma de *la 8113*, sino que además significó grandes cambios al interior del espacio escolar que exceden por mucho a la dimensión estrictamente política. Las *tomas*, además de representar un repertorio específico y efectivo de acción colectiva, significaron por otro lado la apertura de una brecha temporal y espacial que trajo consigo múltiples

⁵ Ese mismo año la comunidad educativa de la Escuela Justo Páez Molina, motivada por las pobres condiciones edilicias se organizaba en enero para pintar y hacer algunos retoques al edificio, algo que dista por mucho de las “reacciones” observadas luego en los colegios que se plegaron a las protestas de septiembre y octubre.

implicancias. Fundamentalmente se trata de la apertura de un espacio-tiempo en el relato institucional, esto es, la irrupción violenta de una serie determinada de acontecimientos a contramano de la *historia* de la escuela, que envuelve un conjunto de circunstancias dramáticas, que son experimentadas y relatadas no sin evidenciar una gran conmoción a nivel personal y colectivo. En este sentido cabe mencionar la aparición de distintas narrativas en disputa que pugnan aún hoy por imponerse en el relato oficial institucional. Lo que nos interesa aquí fundamentalmente es dar cuenta de las profundas consecuencias implicadas en la ocupación de las escuelas. Dicha conmoción de las lógicas de interacción al interior del espacio escolar derivó en la apertura de una especie de brecha, en la que confluyeron nuevas condiciones y antiguos problemas, lo que derivó en diferentes experiencias de resolución y tratamiento del conflicto.

El tiempo-espacio de la toma. Quizás solo separables analíticamente, el conjunto de dimensiones tiempo-espacio encuentran en los relatos de los propios actores una recurrencia singular que va delineando algunas fronteras en las que confluyen determinadas representaciones y prácticas sociales. Se destaca la existencia de un *antes* y un *después*, en medio de los cuales se ubica a la *toma* como un tiempo otro –extraordinario– que imprime en el relato y la *memoria* institucional una suspensión de la *normalidad* colectivamente definida. El acuerdo respecto a esto último es explícito. Esos *días* o *semanas*, que son referenciadas como un período extraordinario, se han sedimentado en un sistema de representaciones colectivas en el que se produce el encuentro de un pasado *glorioso* y un pasado cargado de *violencia*, ambos igualmente recordados con gran emotividad. Esa apertura temporal que significa la suspensión del *normal* funcionamiento del espacio escolar no sólo interfiere en el *durante* de la *toma*, sino que condiciona el *después* al tornar incierta la definición de la *normalidad* institucional –supuestamente restituida– que hasta entonces no parecía haber despertado mayores inconvenientes. Dicha definición, en tanto que colectiva, no vuelve a su lugar original sino que aparecerá luego en el lugar de una disputa abierta⁶.

⁶ Si bien ya nos detendremos en este punto, por ahora cabe agregar que este conjunto de representaciones que giran en torno a una idea de *normalidad* suspendida en tiempos de la *toma*, es claramente un terreno de conflicto y enfrentamiento político y pedagógico. Lo que para algunos agentes del sistema escolar aparece como un momento de *caos* o *descontrol* institucional (en el que la autoridad de los adultos fue

Es aquí donde pensar la implicancias de las modificaciones realizadas en una dimensión *espacial* durante el espacio-tiempo de la *toma*, puede ayudarnos a entender el proceso un poco mejor. Diremos entonces que la *toma* significó necesariamente una renegociación de las reglas y pautas que regulaban el por entonces “normal” funcionamiento del espacio escolar, recreando nuevas fronteras. Esas nuevas formas de regulación y configuración espacial implicadas en la frontera *adentro/afuera* se convirtieron por entonces en el nudo central en torno al cual se acomodaban identidades y posiciones políticas. Pero no sólo eso. El hecho de que los estudiantes restringieran y regularan el ingreso a la escuela para determinados docentes y autoridades no solo significó la materialización de posiciones políticas divergentes, sino también entre otras cosas la suspensión y transferencia de la Autoridad misma al interior del espacio escolar. Con mayor o menor grado de autonomía, los estudiantes se erigieron en aquellas circunstancias como Autoridad máxima al interior del espacio escolar, al convertirse en dueños del mismo. Si bien hay registros de intentos de violentar el ingreso a las escuelas por parte de algunos padres y docentes, la construcción de barricadas con sillas y mesas, el uso de cadenas y candados en los portones frontales y el pedido de exhibición de DNI a docentes y directivos como condición para el ingreso al establecimiento, tuvieron antes que nada un efecto de *exhibición* del poder entonces alcanzado por los estudiantes.

La apertura de ese espacio-tiempo *otro* implicado en la *toma*, surge de la evidencia existente en torno a la puesta en juego de un sistema de representaciones sociales y prácticas dirimidos en el espacio escolar por única vez de forma extracotidiana. Ese nuevo espacio-tiempo de sociabilidad ha significado para todos los actores implicados la suspensión y renegociación de las pautas y reglas de interacción al interior del espacio escolar sobre condiciones materiales muy diferentes. No exento de contradicciones, se trata de un período de reajuste de la configuración del espacio escolar a la luz de las nuevas condiciones. Dado que los propios estudiantes gozaron por un momento de las prerrogativas de ordenar y regular el espacio escolar, interesa indagar en primer lugar sobre qué tipo de relaciones se construyen por entonces y en ese nuevo marco con los demás actores implicados (docentes, directivos, padres, etc.), para luego hacer posible el

claramente amenazada), para otros se trata tan solo de un *hecho educativo*, en el que se impartieron y aprehendieron por *otras* vías conocimientos y saberes fundamentales para la vida en democracia.

abordaje de las consecuencias y transformaciones que esto significó al momento de la supuesta restitución de la *normalidad perdida*.

De profes y amigos

Las movilizaciones y organización de los estudiantes durante esos meses de 2010 puso de manifiesto toda una serie de problemas vinculados al funcionamiento interno de los establecimientos educativos, entre los cuales se destaca muy especialmente la cuestión de la *autoridad*. Lejos de tratarse de un brote espontáneo, el *proceso de ocupación* de las escuelas dio lugar al surgimiento y explosión de un conflicto que durante años parece haber estado latente y que se salió finalmente de su cauce a la par del desarrollo de los acontecimientos. Desde el punto de vista del *normal* funcionamiento de las normas y pautas de comportamiento al interior del espacio escolar, puede delimitarse claramente como ya dijimos una brecha temporal y espacial abierta –y dudosamente cerrada luego– durante esos días de convulsión y escalada del conflicto. En este sentido, podemos afirmar que en todos los casos analizados se observa un desarrollo similar de los acontecimientos, vinculado por supuesto a las líneas de acción adoptadas por el movimiento estudiantil, aunque por mucho insuficientemente explicada desde este punto de vista. En todo caso, se trata como ya dijimos de perspectivas mutuamente complementarias que, tomadas en conjunto, ayudan a comprender mejor los procesos aquí abordados.

Aquel momento bisagra que hemos de considerar como cardinal desde la perspectiva de la acción colectiva y que por ahora denominaremos *asamblea originaria*, en la cual cada comunidad escolar decide por amplia mayoría –si no se trata de unanimidad lisa y llana⁷– llevar adelante la ocupación efectiva de sus respectivos establecimientos como medida de protesta, se refleja aquí como ya adelantamos en el momento en que los distintos actores implicados se dan de frente con un hecho fundamental: *la toma implica no solo la cesión del control efectivo del establecimiento por parte de los directivos a manos de aquellos que*

⁷ Respecto del “recuento” de votos, existen ciertas discrepancias en los testimonios recogidos. No obstante esto, en ninguno de los casos aquí considerados, parece haber existido una oposición clara respecto de la *toma*, expresada al menos en la cantidad de votos emitidos en aquella asamblea “originaria”.

han optado más o menos unilateralmente por este tipo de acción directa, sino probablemente la renuncia temporal a toda autoridad en tanto principio de regulación de las interacciones al interior del espacio escolar. Como regla general podemos decir, sin embargo, que por parte de los estudiantes no se expresa abiertamente algún tipo de acción estratégica tendiente a socavar o impugnar la autoridad de los docentes o directivos. En este sentido, esa decisión más o menos unilateral de ocupación del edificio se aleja de la idea de abierto enfrentamiento si consideramos las permanentes consultas y reuniones informales previas a la *toma* que mantuvieron los estudiantes tanto con docentes como con los directivos. Si bien estuvieron muy lejos de “pedir permiso”, los alumnos expresaron claramente su voluntad por unir esfuerzos en dirección a reforzar el reclamo, con lo cual hasta aquí la *autoridad* no aparece como un problema central. Es desde el punto de vista de los agentes del sistema educativo desde donde se nos aparece como fundamental dicha cuestión. La sola posibilidad –muchas veces vehiculizada a través del rumor- de que los alumnos pudieran poner a consideración de la asamblea semejante medida alerta a un grupo de docentes y directivos que interpretan aquello como una medida *extrema* e inconsulta. Es preciso aclarar que esto no abarca a todos los docentes ni todos los directivos. Sencillamente un grupo de estos, no casualmente aquellos que se opusieron desde el principio a tal medida –aunque no necesariamente al reclamo que la sustentó-, interpretan dichos acontecimientos como una afrenta, una especie de injusticia vivida, sufrida y sentida de manera muy personal.

Un elemento fundamental a considerar en este punto, hace referencia a la existencia de una heterogénea base que da sustento y sobre la que se construye el reconocimiento de aquella *autoridad* de la que son investidos distintos “tipos” de profesores. Aquí se entrecruzan distintos fundamentos de aquella pretendida autoridad. Lejos de tratarse de fórmulas cerradas, probadas en los hechos y garantizadas en el tiempo, la *impersonalidad* del puesto ocupado en una jerarquía de responsabilidades diferenciales y mutuo reconocimiento ha seguido durante los últimos tiempos cediendo terreno a un vínculo muchos más personal, que ostenta por lo tanto un mayor grado de imprevisibilidad. Como bien sabemos, lejos de tratarse de estructuras consolidadas de dominación burocrática del tipo legal-racional, las escuelas transitan una cotidianeidad en la cual la autoridad, en tanto pauta de regulación de las relaciones alumnos-docentes y alumnos-directivos, es constantemente negociada. De

este modo se observa que si bien hay diferencias sustanciales entre esas figuras casi míticas, encarnadas por aquellos docentes y directivos que llevan décadas en la institución y que se presentan y son reconocidos como los *duros* –a veces incluso autoritarios-; y los *nuevos*, esos jóvenes docentes que recién se incorporan al sistema educativo y que suelen defender mucho más abiertamente un tipo de vinculación e implicación personal del docente para con sus estudiantes; ambas, se asemejan en el hecho de corresponder con un tipo de autoridad construida sobre la base de las propiedades carismáticas y personales de dichos agentes del sistema escolar. Como consecuencia de esto cabe suponer por lo tanto – y como efectivamente sucedió-, que en ocasión de sucederse un período de cambios y mutaciones, la institucionalidad misma de las escuelas no esté lo suficientemente preparada para guiar y encausar dichos acontecimientos. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando un profesor o profesora –incluso un directivo- renuncia, o deja su cargo, y su inmediato reemplazo se encuentra con que aquel ha dejado “un vacío muy difícil de llenar”. Vemos entonces que la autoridad del *nuevo* profesor no se funda inmediatamente en el hecho de ocupar un cargo, sino que debe ser negociada en el microcontexto. Aquí es entonces que aparecen las cualidades personales y el carisma como un nudo problemático, al menos a los fines del sostenimiento y continuidad de una institución como es el caso de una escuela. Si de momentos de cambios se trata, la apertura de esa brecha temporal y espacial que significó la *toma* de las escuelas, puso en evidencia esas pautas de interacción y de construcción y regulación de los vínculos al interior del espacio escolar. Esto es lo que provocó que, a pesar de tratarse de una movilización por medio de la cual los estudiantes buscaban comunicar una demanda determinada, intentando direccionar dicha acción contenciosa hacia los poderes ejecutivo y legislativo provinciales, esto se viviera al interior de cada escuela como una situación profundamente dramática. Lejos de circunscribirse cada uno al cumplimiento del rol que le correspondía en aquella *suspendida* estructura de responsabilidades, cada instancia de encuentro y debate se vivía con llantos y distintos grados de exteriorización de las emociones más profundas, hasta entonces jamás vistas. Así las cosas, aquellos profesores que más fuertes vínculos personales habían construido con sus alumnos antes del conflicto, pasaron a ocupar un lugar privilegiado en el espacio-tiempo de la *toma*. Esto derivó en una profundización de los vínculos personales entre docentes y alumnos, lo que en ocasiones llevó a una mutua consideración entre los actores

en clave de *amigos*. Claro está, si por un lado el apoyo y acompañamiento de algunos docentes para con los alumnos que llevaron adelante las *tomas* significó la construcción de un vínculo personal y emocional de amistad, es entendible que aquellos profesores y directivos que no formaron parte de las interacciones cotidianas durante la *toma* pudieran ocupar el lugar del *enemigo*. Si bien no podemos afirmar esto de manera terminante sí podemos decir desde el punto de vista opuesto que algunos profesores y directivos experimentaron aquella imposibilidad de participar en esta nueva instancia de negociación de las pautas de interacción, como una amenaza efectiva a la estructura *normal* de distribución del poder al interior del espacio escolar. Dicha sensación de amenaza parece explicar en parte el carácter de irreconciliables por el que transitaron las posiciones ocupadas por los actores.

Con la autoridad en el bolsillo

Durante el espacio-tiempo de la *toma* parece haber salido a flote todo un conjunto de representaciones en torno a una definición restringida de poder o autoridad a partir del *lugar* ocupado por los actores. Esto que puede pasar desapercibido y que puede sonar incluso arcaico, representa uno de los focos centrales sobre los que parecen haber asentado su mirada los propios agentes del sistema escolar y en torno a lo cual puede estar dándose un cambio más profundo de lo esperado. Aquí mismo es donde reside una de las fuerzas divergentes en cuanto a prácticas y representaciones sociales existentes, y de lo cual se desprenden dos posicionamientos y lugares de enunciación muy definidos.

Por un lado, aquellos agentes que recuerdan el espacio escolar previo a la *toma* como una *normalidad* hoy en vías de ser recuperada. Para ellos, la *toma* ha abierto una brecha temporal y espacial en la cual las formas previas de *autoridad* se han visto suspendidas momentáneamente debido al abandono de los lugares ocupados por cada uno de los actores. Una *pérdida* de control que ha dejado marcas difíciles de borrar. Esta idea de *pérdida* se corresponde con un tipo de participación externa, una especie de *afuera* del proceso a partir del cual los agentes construyeron un relato donde aquellas condiciones extraordinarias

constituyeron una amenaza directa al orden y al funcionamiento mismo al interior del espacio escolar. Lo que han aprendido o no los estudiantes durante la toma, y que es resumido en su faz organizativa o participativa, no compensa esta *pérdida* de control y sus consecuencias, entre las que se impone el desdibujamiento de las *jerarquías* como núcleo último que organiza la convivencia en el Colegio.

ER.: Viste alguna forma en que se modificar o se vulnerara el tema de la autoridad en la escuela?

M...: eh... no sé cómo decirlo, la verdad que no sé... no sé si la autoridad, como tal, pero sí creo que los chicos, eso sí puede ser, los chicos ocuparon espacios que después, actualmente inclusive, es muy difícil que se corran de esos espacios que avanzaron ellos, porque en ese momento fueron los dueños de la escuela. Entonces, más allá de la autoridad ¿no? Espacios en cuanto a posturas que cuesta decirles, “bueno, no, si ustedes estuvieron acá porque no había en ese momento... ustedes estuvieron a cargo de la escuela, pero no porque no haya una persona responsable de este espacio”, eso hizo un corrimiento, como que ellos habían logrado algo y ahora ellos eran lo máximo de la escuela. Pensando esto como autoridad, qué se les va a discutir a ellos, sí eso sí puede ser. [...] ellos creen que, bueno, ellos están al mismo nivel que, el corrimiento de ellos como alumnos casi al mismo plano que vivieron con docentes y directivos, toda en la misma situación, eso de que no se viera que más allá de esa situación puntual, había un orden de jerarquía y de posición dentro de la escuela, del lugar que ocupa cada uno en la escuela que se, se mezcló bastante. Entonces cuestionar si te parabas vos en un lugar, vos decías algo y todos te cuestionaban porque ellos te cuestionaban de igual a igual, pero bueno de a poco van volviendo...

Hay cosas que han quedado como, como residuos de esa situación donde ellos tenían el poder, porque ellos tenían el poder y tuvimos que preguntarle a ellos ¿quieren levantar la toma chicos? Etcétera, etcétera, y eso es todo un dato, decir bueno, vamos a abrir las puertas de la escuela, y ellos te abrían la puerta si querían y si no querían no te habrían la puerta, entonces esa situación del poder que ellos lograron en su momento fue muy difícil... que al día siguiente cuando se levantó la toma, lo vieran que ellos ya no estaban en esa situación, y que volvían a ser los alumnos que habían sido siempre, imposible, ante semejante movimiento. Eso sí...

ER.: Una sensación de pérdida de control?

M...: total. Pero bueno, también bueno, yo sí por supuesto yo decía, yo hablaba con los chicos, en algunas oportunidades hablé con varios de ellos y les decía no me parecía que era la mejor manera.

Por otro lado, respecto a esto, aparece una segunda variante entre los propios agentes escolares. Entre quienes estuvieron más implicados en el *adentro* de la toma, se impone un tipo distinto de representaciones en torno a lo que significa la construcción y el

sostenimiento de una relación de *autoridad*. Ésta no aparece como algo que se tiene, se gana o se pierde en virtud del *lugar* ocupado, sino como una relación que se construye en la vida escolar de todos los días, y que por lo tanto también pudo seguir su curso durante el espacio-tiempo de la *toma*, dependiendo del accionar de los propios agentes. A diferencia de aquel dudoso juego de suma cero, aquí se vuelve posible pensar las transformaciones que pudieran haber sufrido los propios vínculos en el transcurso mismo de los hechos. Más allá de la toda dicotomía planteada en torno a posiciones irreconciliables, aquella relación de proximidad personal y emocional –recordada por algunos docentes y alumnos en referencia a esa *experiencia de alta intensidad* que significó la *toma*– implicó no solo apoyo y acompañamiento, sino también la transmisión e intercambio de saberes específicos en charlas informales y talleres. Si consideramos que la relación docente-alumno se mantiene a pesar de transitar otras vías, distintas a las tradicionales, entonces la posibilidad del *hecho educativo* cobra vigencia incluso en un contexto de *toma*⁸.

ER.: Qué pasó con esto de la autoridad en la escuela, cambió algo, qué pensás vos en cuanto a eso...

S...: yo estuve estando en la toma, entrando y saliendo, los chicos... yo nunca sentí que perdí autoridad con ellos. O sea... eso de la autoridad, yo nunca perdí, yo, digamos, tiene que ver con que se puso en discusión ese concepto de que cada, qué era lo que pensaba cada uno de autoridad. Algunos se sintieron totalmente ofendidos por la falta de, por no, porque los chicos no reconocían quién es el que tenían al frente. Pero ahí estaba el punto de esa discusión digamos, mi concepto de autoridad tenía que ver con que mi rol lo marco como autoridad en que yo todos los días hago tal cosa, si yo me muestro ante ellos como un referente de ellos, todo mi accionar tiene que ser coherente a lo que yo estoy diciendo y haciendo con ellos. Y al respeto me lo gano en cuanto a eso, a esa autoridad del trabajo de todos los días, y la interacción que yo tengo con los chicos, de que se den cuenta que no soy un preceptor piola, ni soy autoritario, [...] hubo gente que acá al considerar que era padre, o profe, o adulto ya tenía la autoridad ganada como si fuese como arte de magia. Bueno, y eso se puso, es como que la toma puso en superficie tantos temas para tantos lados que hubo que discutirlos para volverlos a construir, o a ponernos de acuerdo con qué es lo que queríamos decir con eso. Y bueno, gente que se sintió totalmente vulnerable con eso. Que no los dejaban pasar porque los chicos pedían

⁸ Cabe destacar aquí nuevamente el hecho de la necesidad que tuvieron los estudiantes de contar con el apoyo y la presencia de los docentes, como condición necesaria para el sostenimiento de la *toma*. Los propios alumnos y docentes argumentan cuestiones referidas a la seguridad, o más bien a los peligros que corrían aquellos alumnos en esa situación. Tal vulnerabilidad es referida a las amenazas permanentes por parte de algunos padres que se mostraron muy agresivos y a la posibilidad latente de desalojo por parte de la policía.

que dejaran el documento para saber quiénes estaban acá adentro, “no, cómo me vas a pedir el documento, ¿quién sos vos?” y le exigían como no era agente policial para pedirte el documento, ¿por qué te tenían que pedir el documento? Y lo que tenía que ver con eso, le pedías el número de documento, era por una cuestión de organización que ellos pensaban que era importante, y vos reconocerle esa parte de organización que ellos tenían. Bueno, así... entonces se puso la cuestión de autoridad creo que llevó a la discusión, que hay gente que todavía no, nunca la pudo discutir, nunca la pudo rever, nunca la pudo, y otra gente la pudo rever, [...] Y después haber visto gente... que pensaban que la autoridad era algo que te metían acá en el bolsillito, “bueno, ahora llevatela a la autoridad porque sos profe”. Y este... y verlos con, moviéndose ahora con mucho temor, porque les sacaron eso y se dan cuenta que la autoridad pasa por otro lado. Que pasa por una... por lo que vos hacés, por lo que decís, por lo que... y por cuánto es el conocimiento que vos tenés del rol que te toca tener en este lugar digamos.

R...: los otros profes que estábamos apoyando o no, pero acompañando a los alumnos, ninguno estaba dando clases, digamos, o qué se yo, hubo una representación de teatro pero no era para darte clases de teatro. O hubo un acompañamiento, un ensayo de canciones, pero no era para darte clases de música. O sea era otra cosa.

A fin de cuentas, lo que a los ojos de los alumnos movilizados aparece como una manifestación de *poder* al interior del espacio escolar –demostrado en los hechos por la tenencia de la llave y el control efectivo sobre la frontera que separa el *adentro* y el *afuera* de un colegio–, parece haber subvertido únicamente aquellos vínculos mantenidos con los adultos que se presentaron en contra de la *toma* y, que en aquellas circunstancias, no encontraron la *obediencia* esperada en el marco del reconocimiento de una relación de autoridad. En cambio, aquellos agentes que acompañaron y apoyaron tal medida, al no haber elaborado mandato específico alguno y por lo tanto al no haber visto amenazado tal *reconocimiento* –o impugnada tal relación–, no interpretaron los hechos más allá de una cuestión meramente organizativa del espacio escolar a los fines del sostenimiento de tal medida. Así podemos observar de qué manera un hecho tan sencillo como lo fue la tenencia de una llave, la construcción de barricadas o el control de registro de entradas y salidas, pudieron significar un parteaguas al nivel de las transformaciones en los vínculos construidos al interior del espacio escolar.

ER.: ustedes sentían que tenían el poder en la escuela?

D...: sí, primero que sí, pero además analizándolo como, que es como el poder que puede tener un estudiante en el sentido de hacer valer algunos derechos. Sí me parece que hay una lucha de poder, el hecho de cortar una calle para reclamar, también es decir “bueno, tengo poder de cortar la calle” más allá de que me puedan venir, sacar, es constantemente una lucha de poder, me parece que la mayoría de las cosas se dan así...

Es interesante atender aquí al hecho de que las representaciones expresadas en torno a un *empoderamiento* por parte de los estudiantes que participaron en la toma, no están referidas o apuntadas directa e intencionadamente a la corrosión de toda relación de subordinación, sino que se presentan de manera compleja, heterogénea, incluso contradictoria. La *toma* desnudó en algún sentido una *posibilidad latente*, difícilmente concebible sin el apoyo de actores adultos e indirectamente propiciada por un estado de la situación particularmente evidenciada en el Colegio y el Instituto. Si bien sabemos que esto significó un fuerte cuestionamiento a una forma específica de *autoridad* –encerrada en la condición de adulto y por lo tanto autosuficiente–, al tiempo que se sellaban nuevos vínculos –alimentados por la proximidad personal en el marco de una experiencia de alta intensidad–, el poder de disponer logrado por los estudiantes en aquel pequeño espacio-tiempo languidecía ante una disputa de distinto talante, en la cual las diferencias terminaron por estallar en abierto conflicto. Se trata, sin más, de un enfrentamiento abierto en el terreno de lo político-ideológico, dimensión a través de la cual se colaron las distintas expresiones de las identidades constituidas al interior del espacio escolar (*hippies* y *fachos*), potenciando conflictos hasta aquí quizás jamás vistos en las escuelas estudiadas. Pues estas son las líneas a retomar en próximos trabajos.

Bibliografía

Auyero, J. (2002): —Los cambios en el repertorio de la protesta social en Argentina, en *Desarrollo Económico*, No. 166.

Auyero, J. (2007): *La zona gris, violencia colectiva y política partidaria en la Argentina contemporánea*, Siglo XXI, Bs. As.

Bonaldi, P. y Del Cueto, C. (2009): —Fragmentación y violencia en dos barrios de Moreno, en Grimson, A., Ferraudi Curto, C. y Segura, R. (Comps.): *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires*, Prometeo, Bs. As.

Duschatzky, S. (2008): *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Paidós, Bs. As.

Gallo, P. (2011): *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*, Libros de la Araucaria, Bs. As.

Hernández, A. (2012): —Colegios tomados: movilización y acción colectiva en colegios secundarios de la Ciudad de Córdoba —a propósito del *estudiantazo* de 2010—, en Álvarez, M.: *1° Seminario internacional territorio, desarrollo sostenible, luchas sociales y ciudadanía*, Eduvim, Villa María.

Isla, A. (2009): *Los usos políticos de la identidad: criollos, indígenas y Estado*, Araucaria, Bs. As., 296 pp.

Kaplan, C. (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Miño y Davila, Bs. As., 349 pp.

Kessler, G. (2004): *Sociología del delito amateur*, Paidós, Bs. As.

Kornblit, A. (2008): *Violencia Escolar y Climas Sociales*, Biblos, Buenos Aires, 159 pp.

Lionetti, L. y Varela, P. (2008): —Las instituciones escolares: escenarios de conflictos, crisis de autoridad y transgresión a la normal, en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Paidós, Bs. As., pp. 203-246.

Míguez, D. (2010): —Algunas precisiones sobre la relación entre pobreza, juventud y violencia: exploraciones etnográficas y estadísticas comparadas, en Saintout, F. (comp.): *Jóvenes argentinos: pensar lo político*, Prometeo, Bs. As., pp. 51-68.

Míguez, D. y Noel, G. (2006): *Entre el Pánico Moral y el Suceso Real: La Violencia Escolar en la Argentina Reciente*, [Trabajo presentado en el VIII° Congreso Argentino de Antropología Social, Salta].

Noel, G. (2008a): —La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares, en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*, Paidós, Bs. As.

Núñez, P. (2010): —Política y poder en la Escuela Media: disputas en torno a la 'participación juvenil', en Saintout, F. (comp.): *op. cit.*, pp. 113-146.

Poupeau, Franck (2007): *Dominación y movilizaciones, estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*, Ferreyra editor, Córdoba, 222 pp.

Previtali, M. (2008): —Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba, en Míguez, D. (comp.): *op. cit.*, pp. 147-170.