

# Las familias toman la calle en el barrio. Acción colectiva, participación política y disputas simbólicas en torno a lo escolar

*Families take up the streets in the neighborhood. Collective action, political participation and symbolic disputes over what counts as “schooling”*

Ana Inés Meo\* y Ana Inés Heras\*\*

Ingresado: 11/07/20 // Evaluado: 02/10/20 // Aprobado: 17/11/20

## Resumen

En este ensayo argumentamos que la toma de la calle, literal y simbólica, llevada adelante por familias de una escuela primaria, es una acción política auto-organizada. Para ello, hemos mapeado el campo local de posicionamientos conceptuales y examinamos una acción de las familias, llamada LaMesita por sus creadorxs, con el propósito de analizar las particularidades que este accionar colectivo asume, así como evidenciar de qué modo su estudio enriquece al emergente —aunque aún marginal— corpus de investigaciones sobre las formas de auto-organización de familias en el ámbito escolar. El análisis de este caso nos servirá para reflexionar críticamente sobre los estudios de la acción política en el campo escolar y apuntar a la necesidad de prestar más atención a las intervenciones locales, cara a cara y aparentemente menores, para reconocer la variedad de modos en que se toma la calle y se disputan sentidos en torno a la participación legítima en lo escolar.

**Palabras clave:** escuela - acción colectiva - participación política



UM  
Universidad Nacional de Misiones

**Abstract:**

*This essay argues that a group of families of a primary school takes the street and this material and symbolic intervention is a self-organised political action. On the one hand, we map out conceptual positions in Argentina around collective action in the field of schooling. On the other, we examine the features, scope, and effects of one collective action called by its creators LaMesita. This piece evidences how the study of the latter enriches the emergent (although still marginal) body of research on self-organised political action of families in primary schooling. This case will help us to critically reflect on the studies on political action around compulsory schooling. Furthermore, it allows us to argue for the need to pay more attention to local, every day and face to face interactions in order to recognise the variety of forms that struggles over the legitimate participation in schooling take place.*

**keywords:** school - collective action - political participation

**Analia Inés Meo**

\* Socióloga de la Universidad de Buenos Aires, y doctora en Sociología (Universidad de Warwick, Reino Unido). Investigadora del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Integrante de Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Área de estudio: Sociología de la Educación.  
E-Mail: [analiamo@conicet.gov.ar](mailto:analiamo@conicet.gov.ar)

**Ana Inés Heras**

\*\* Profesora de Educación Física, magister y doctora en Educación (Universidad de California, S. Bárbara, EEUU), títulos que alcanzó con la Beca Fulbright. Investigadora CONICET en el LICH/UNSAM. Área de estudio: Aprendizaje de la Autogestión. Participa del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano desde su fundación (2003).  
E-Mail: [herasmonnersans2@gmail.com](mailto:herasmonnersans2@gmail.com)

**Cómo citar este ensayo:**

Meo, Analía Inés y Heras, Ana Inés (2020) "Las familias toman la calle en el barrio. Acción colectiva, participación política y disputas simbólicas en torno a lo escolar". Revista La Rivada 8 (15), pp 231-247 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/ensayos/277-las-familias-toman-la-calle-en-el-barrio>



## Introducción

En el campo educativo, *tomar la calle* evoca a convocatorias masivas en las que participan docentes, familias, alumnxs y sus organizaciones. Estas acciones han tenido lugar en distintos momentos de la historia argentina y son reconocidas con una variedad de términos que a veces se usan como sinónimos: marcha, movilización, manifestación, y concentración, aunque en ocasiones se distinguen entre sí para potenciar matices. Por ejemplo, marchas y movilizaciones refieren a columnas de personas que se desplazan, y se busca que la llegada sea donde/a quien se realiza el reclamo; en las concentraciones, los cuerpos se agrupan en torno a un espacio fijo ligado a agentes capaces de dar respuesta o hacerse eco de las demandas o reclamos. Así, participan distintos actores, sea que estén o no organizados formalmente: docentes; adultos y niñxs juntxs; estudiantes, y también participantes ocasionales que deciden manifestarse. Este tomar la calle configura un régimen de visibilidad y de sonoridad que se construye como reconocible para el imaginario social a nivel estético y material: adultos, jóvenes y niñxs caminan por las calles, hay cantos, se repiten frases o expresiones propuestas por alguien que puede tener un megáfono o grita fuerte, y suelen terminar en un acto en donde distintas voces autorizadas toman el micrófono y pantallas gigantes proyectan sus imágenes, lo que dicen y cómo lo dicen.

La noción de tomar la calle es corrientemente vinculada a la masividad, la auto-afirmación de una contienda política y la expectativa de que, tanto la masividad como la disputa política en juego, permitirán un cambio a partir de esa puesta en visibilidad en el espacio público. Tomar la calle ha sido corrientemente significado como un modo de expresión de conflictos y disputas materiales y simbólicas (Zibechi, 2004, 2009). En nuestras retinas y oídos, “tomar la calle” se asocia con estas formas descritas y tienen en común que sus protagonistas las viven y entienden como alianzas de cuerpos donde se están disputando sentidos (Butler, 2017).

En este texto describimos y analizamos una forma de tomar la calle, literal y simbólicamente, por parte de familias de una escuela pública estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre el 2011-2015. Argumentamos que esta acción, en ese contexto local específico, puede entenderse como una toma de posicionamiento político en tanto constituyó una manera de disputar los modos considerados legítimos en los que las familias de lxs alumnxs pueden participar en la escuela primaria. Analizaremos LaMesita, llamada así por sus creadorxs, originada como una actividad que buscó en un principio poner en visibilidad la acción de la Asociación Cooperadora en una escuela primaria. A partir del estudio de notas de campo, documentos, fotografías y recuerdos autobiográficos de una de las autoras (Ana Inés Heras), argumentaremos que la existencia material y simbólica de LaMesita debe ser interpretada como un modo específico de “tomar la calle” (Butler, 2017), resultante de la acción colectiva y auto-organizada de familias, que evidencia conflictos y disputas simbólicas en torno a cómo se piensan las familias y el personal escolar como legítimos participantes.

Nuestra investigación toma una perspectiva espacial de inicio: comenzamos pensando acerca de qué puede querer decir el hecho de que se instale una mesa en la entrada de la escuela primaria, auto-organizada por familias participantes de la Asociación Cooperadora, y en qué medida esta acción es posible de ser interpretada como tomar la calle, poniendo en diálogo ese concepto con la literatura que trabaja sobre acciones en el campo escolar con respecto a movilizaciones y tomas de escuelas, y

debatiendo su fertilidad para el análisis que desarrollamos. Este modo de interpretar las acciones de las familias permite ubicar nuestro trabajo en un campo aún no inaugurado del todo en la literatura educativa de Argentina, salvo algunas excepciones, relativo a cómo, cuándo, con qué recursos materiales y simbólicos, para qué y con quiénes las familias asumen un lugar en las escuelas a través de su auto-organización y auto-determinación, que trasciende e interpela el que el imaginario y la práctica educacional habitualmente les asignan.

## Estudios y antecedentes, un relevamiento conceptual

Presentamos en esta sección literatura que permite observar que las tomas de calle han sido estudiadas en relación con las movilizaciones docentes y estudiantiles. Asimismo, hemos relevado literatura que da cuenta de la relación entre familias y escuelas, desde puntos de vista antropológicos y sociológicos, para mostrar que dichas relaciones se han estudiado sin (aún) profundizar demasiado acerca de la auto-organización y auto-determinación de las familias, sino más bien, desde la perspectiva de las expectativas y posiciones que se les designa normativamente.

### *Docentes y formas de acción colectiva*

La mayor parte de las investigaciones identificadas indaga en formas de organización y acción colectiva protagonizadas por sindicatos docentes. En este grupo de trabajos no hemos encontrado referencias a familias, padres, y/o madres. La mayoría examina la compleja y cambiante configuración histórica de las organizaciones sindicales y se interrogan por sus lazos con el Estado, con el sistema político, y/o con el sistema y las reformas educativas (Balduzzi y Vázquez, 2000). Algunos concentran su atención en la conflictividad docente que acompañó a distintas reformas o intentos de reformas educativas (Perazza y Legarralde, 2007; Gentili et. al., 2004; Gudelevicius, 2011). Asimismo, estos estudios detallan los modos de organización, las estrategias de acción y los conflictos internos de las asociaciones y/o federaciones (ver Donaire, 2012; Gindín, 2008). La mayoría hace referencias tanto a asociaciones de alcance nacional como a las jurisdiccionales. Estos estudios mencionan un repertorio de acciones colectivas que incluye a la huelga (modalidad más significativa) pero también a modos de tomar la calle, tales como marchas, movilizaciones, e incluso una huelga de hambre (la Carpa Blanca, que supuso el ayuno de docentes en una carpa situada frente al parlamento nacional en 1997). Algunos investigan las particularidades del sindicalismo docente argentino, en mirada comparada con otros sindicatos docentes en países latinoamericanos (Gindín, 2006; Palamidessi y Legarraldi, 2006).

A diferencia de la mayoría de estos trabajos, distinguimos algunas investigaciones que problematizan la acción colectiva docente y hacen referencia a la centralidad de la construcción de vínculos de solidaridad entre docentes, padres, alumnxs y otros sectores de trabajadorxs y de la sociedad (i.e. Migliavacca, 2013; Blanco y Migliavacca 2011). Migliavacca (2009) examina el caso del movimiento de docentes autoconvocados y analiza cómo configuró un espacio de oposición a la conducción sindical de SUTEBA, gremio de la provincia de Buenos Aires, entre 2001 y mediados de 2003.

En distintos apartados, muestra cómo lxs docentes autoconvocados desplegaron acciones colectivas en territorio que trastocaban las modalidades institucionalizadas de participación (restringida al grupo de afiliadxs, por ejemplo) y de protestas gremiales (las cuales privilegian la huelga). Entre ellas, la autora destaca: mesas de esclarecimiento, abrazos simbólicos a las instituciones escolares y sanitarias, marchas, ollas populares y concentraciones en plazas públicas. Estos eventos organizados, sin esperar la convocatoria orgánica del sindicato, se convirtieron en espacios de formación política, no sólo de docentes sino también de las familias.

### *Alumnos/as, procesos políticos y de participación*

Las investigaciones que prestan atención a los procesos políticos de niñxs y jóvenes han distinguido variedad de formas de acción en las que ellxs participan, disputan, y demandan. La mayoría se ha preocupado por lxs jóvenes y sus variados repertorios de acción en el nivel secundario y sólo una minoría de trabajos ha problematizado lo que hacen niñxs en tanto acciones políticas. Integran en sus análisis las interacciones y relaciones de poder entre niñxs y jóvenes con adultxs, en especial con docentes y/o autoridades escolares, y sólo marginalmente con familiares o adultxs responsables.

Con respecto a la participación en procesos políticos de estudiantes secundarios, varios trabajos identifican tradiciones de investigación, tales como los históricos y los contemporáneos, los focalizados en la participación política o en formas políticas (Chaves y Núñez, 2012; Larrondo, 2013). Algunos estudios históricos rastrean la configuración del movimiento de estudiantes secundarios, reconociendo momentos de alta politización y participación (Berguier, Hecker y Schiffirin, 1986; Enrique, 2011; Manzano, 2011). Argumentan que la participación estudiantil se organizaba en torno a la militancia, las reivindicaciones educativas y la sociabilidad.

La mayoría de los trabajos indagan en la participación política en las escuelas secundarias en la actualidad. Más allá de las diferencias teóricas y las preguntas que orientan sus análisis, evidencian que la participación política, definida en un sentido amplio, asume diferentes causas militantes, formas de organización y repertorios de acción, y reconocen continuidades y especificidades respecto de otras modalidades de participación política y momentos históricos (Larrondo, 2014). Durante la transición democrática y parte de la década de 1990, se examinan los procesos de formación situados de centros de estudiantes (Batallán et. Al., 2009). En las últimas dos décadas, numerosas investigaciones también reconocen la emergencia de formas de participación que aparecen en ese momento como novedosas (vinculándolas con el post 2001 y con el caso Cromagnon) y la ampliación de las causas que las movilizan (Enrique, 2010). Varias identifican la existencia de formas menos estables, puntuales y heterogéneas de realizar demandas gremiales —tales como grafitis, reclamos callejeros y exigencias de alteraciones al código de vestimenta escolar (Núñez, 2016; González del Cerro, 2017). También hay investigaciones que concentran su atención en protestas estudiantiles, tales como las tomas de escuelas en distintas jurisdicciones (Núñez, 2013; Beltrán y Falconi, 2010). Muchos estudios también mencionan a las movilizaciones y marchas como parte de los repertorios de acción dispuestos por lxs jóvenes en alianza con o apoyo de otros grupos y asociaciones, inclusive de docentes y familias (ver Larrondo (2013) para identificar estudios). Finalmente, Heras y Miano (2015) analizan distintas experiencias de participación en escuelas medias y destacan

la centralidad que asumen las relaciones con los pares en los procesos de socialización política en estudiantes de escuela media.

Finalmente, un pequeño grupo de trabajos focaliza su atención en la escuela primaria y entienden como acciones políticas a manifestaciones cotidianas de diversos tipos (Meo et. al., 2017). Por ejemplo, Milstein (2009) refiere a la dimensión política de los procesos escolares a partir de distintos episodios o escenas de la vida cotidiana en una escuela primaria que ilustran tensiones y disputas políticas entre redes de relaciones y fuerzas sociales, inspeccionando los “hilos y rizomas que las conectan con el mundo de fuera” (36). Una de esas escenas es la reconstrucción de un episodio protagonizado por niñxs en una escuela primaria del Gran Buenos Aires. Durante su trabajo de campo, una niña de quinto grado le contó que ella y sus compañerxs habían “echado a una maestra suplente porque pegaba, era mala y siempre gritaba y empujaba a los chicos” (Milstein, 2009: 7). Ese grupo de alumnxs había protagonizado una protesta en la clase para hacer frente al reiterado maltrato. Mediante esta acción lograron el reconocimiento, primero de algunas maestras, de la directora y de las madres, y consiguieron que sacaran a la maestra de la escuela. Esta protesta, más allá de los propósitos puntuales de lxs niñxs, produjo un efecto y alteró las relaciones jerárquicas, de autoridad escolar y el lugar asignado a lxs niñxs en la escuela.

## Familias

Los análisis vinculados a la relación entre escuela y familia en la literatura específica, en los niveles inicial y primario, han venido reportando la participación de las familias, desde el punto de vista de la perspectiva escolar, y de las percepciones que tienen familias y escuelas entre ellas, respectivamente. Algunos análisis, tales como los de Mercado (1985), Galván (1998), Petrelli (2008 y 2010) y Santillán y Cerletti (2011) pusieron de manifiesto (desde una perspectiva educativa etnográfica) las tramas complejas que cotidianamente se entretienen en las escuelas; para ello, han puesto en debate el concepto de participación y pusieron de relieve que existen más bien tensiones en lo que respecta a cómo distintos actores sociales (docentes, directivos y familias) identifican y definen, en sus prácticas, qué es participar. En ese sentido, algunas de las investigaciones hacen fuerte hincapié en señalar que en las escuelas públicas latinoamericanas persiste un sentido de la participación asociado a qué se espera de las familias por parte de la escuela desde la perspectiva de representaciones y discursos que suelen circular entre lxs docentes sobre el rol de la familia, considerando el ideal moderno de familia que suele operar en forma de supuesto sin explicitar. En los casos citados, los estudios son efectuados en contextos de familias denominadas por las autoras como de “clase popular” y “clase trabajadora”.

Otros estudios (Heras y Miano, 2015 y 2017; Santillán y Cerletti, 2018) han relevado que, para las familias, en un nivel tanto de posicionamiento discursivo como de prácticas concretas, la escolarización de sus hijos e hijas es una de las prioridades de sus existencias y, por lo tanto, desarrollan distintas estrategias para garantizarla. En esos trabajos se da cuenta de que las familias perciben esta práctica como un derecho.

En algunos otros casos, documentados por ejemplo por Miano y Heras (2019), existe una movilización de recursos comunitarios para dar lugar y sostener los procesos escolares de lxs niñxs y adolescentes; asimismo, en otros procesos también existen coaliciones entre docentes, oficinas del Estado, familias y estudiantes, organiza-

ciones socio-comunitarias vecinas (barriales) e inclusive de otras localidades, para garantizar el acceso a la educación. Este aspecto ha sido también reportado por Heras (2012). En algunos de estos casos, se trata de garantizar los derechos de quienes viven en situaciones de extrema complejidad, e.g., familias que viven en la calle o en situación de falta de acceso a derechos básicos, como la alimentación, escolaridad, trabajo, vivienda y salud (Heras y Miano, 2015, 2018; Heras, 2015). Esta literatura ha venido observando y notificando de la auto-organización por parte de las familias, tanto de sectores medios y acomodados como de sectores de clases populares y trabajadoras, de las coaliciones que establecen con otros y de la posibilidad de interpelar los lugares asignados a familias y estudiantes tradicionalmente, para subvertir dichas posiciones en favor de otras que les permitan tomar decisiones.

Esta revisión nos ha permitido identificar un campo de conocimiento consolidado que ha indagado formas de acción colectiva y de participación política de docentes y estudiantes, prestando atención a modalidades de participación reguladas normativamente (en el marco de sindicatos, centros de estudiantes, por ejemplo) y, más recientemente a formas auto-organizadas (más o menos espontáneas y mantenidas en el tiempo). En cambio, pocos estudios han profundizado en las formas de acción colectiva y de participación política de las familias en lo escolar. Estos análisis están expandiendo el campo de estudios en Argentina sobre formas de participación política en el campo educativo. Este ensayo contribuye a este pequeño pero creciente corpus de investigaciones y examina la auto-organización como una manera para sostener y acompañar la escolarización de lxs niñxs. Nuestro análisis asume una concepción de la acción política y colectiva como intervenciones post-estructurales (Gibson-Graham, 2002). Las intervenciones de este tipo son aquéllas que deconstruyen el sentido, intervienen en las lógicas de las legitimaciones que se han ido construyendo para interpelarlas y performan sobre el lenguaje, las acciones y los sentidos construidos para inaugurar otros. Dichas intervenciones, señalan las autoras, son estrategias del nivel de la praxis, es decir, de la relación entre posición conceptual y práctica efectiva. Desde nuestra perspectiva, estas intervenciones son acciones materiales, sociales y simbólicas que desestabilizan y disputan cotidianamente lógicas que buscan organizar y regular la participación de las familias en el campo escolar.

## LaMesita: familias auto-organizadas ocupando la vereda y disputando sentidos

En este apartado, describiremos analíticamente una forma de acción colectiva auto-organizada, LaMesita, llevada adelante por familias en el marco de la Asociación Cooperadora de una escuela primaria pública estatal de la CABA, de un barrio en el que conviven familias de diferentes pertenencias culturales, económicas y etnolingüísticas. La escuela refleja la diversidad barrial. En el momento en que se realizaron las acciones reportadas, la escuela tenía una sección por grado y dos salas de jardín (la cooperadora nucleaba a familias de jardín y primaria, lo cual da un total de aproximadamente 250 estudiantes y 185 familias). La composición socio-económica fue cambiando entre 2005 y 2015, paulatinamente, y se diversificó aún más ya que ingresaron familias de clase acomodada (lo cual no era corriente en esta escuela). Esto sucedió porque el barrio sufrió una transformación por la migración de familias aco-



modadas en sitios donde antes vivían familias de clase trabajadora o en inquilinatos que fueron demolidos para construir edificios.

### *Las Asociaciones Cooperadoras como el supuesto lugar legítimo de participación*

Las Asociaciones Cooperadoras (de ahora en más AC) son organizaciones que se constituyen para apoyar el proyecto educativo de cada establecimiento. Tienen personería jurídica, un cuerpo de autoridades elegidas por las familias, administran fondos del Estado y propios, generados por ellas a través de distintas actividades auto-organizadas. En muchas escuelas primarias las acciones de las cooperadoras están al servicio de la conducción pedagógica y esta cuestión suele no ponerse a debate. De esta manera, las cooperadoras asumen un rol formal y administrativo; es frecuente que las reuniones de las Comisiones Directivas de las AC se hagan a puertas cerradas en horarios por fuera de la jornada escolar. Este tipo de funcionamiento promueve una estrecha vinculación entre la conducción pedagógica y las pocas madres o padres que suelen pertenecer a la Comisión Directiva.

En un contexto de fuertes críticas a la educación pública, de persistencia de serios problemas edilicios y de tomas de decisiones gubernamentales percibidas como unilaterales en la CABA, integrantes de siete cooperadoras (incluida la de la escuela donde se creó LaMesita) durante 2009-2011 empezaron a cuestionar sus modos de accionar, tanto en cuestiones relativas a sus propias escuelas como a políticas educativas locales y conformaron una organización de carácter inter-escolar, por fuera de las AC. Desplegaron prácticas que, paulatinamente, promovieron espacios de debate y el acercamiento y reunión de numerosas familias que hasta ese momento no participaban. Documentamos que en la ciudad se produjeron movimientos en estas cooperadoras ya que buscaban hacer efectivo su puesto en la toma de decisiones sobre asuntos educativos y escolares. Esta participación está legitimada por la Ley de Educación Nacional (2006) y por las normativas específicas de las AC.

Durante este período, en la escuela donde se creó LaMesita, el proceso de mayor involucramiento de las familias se dispuso a través de la producción de diferentes formas de hacer, visibilizar, comunicar y estar con otros, dentro y fuera de la escuela: un blog, un boletín en soporte papel (“El Colegial”), un modo de denominar las reuniones mensuales de la AC (pasaron a llamarse “Asambleas”) y actividades como LaMesita, festivales, ferias y participación en un Circuito Cultural barrial. Estas acciones fueron el resultado de procesos de deliberación y debate en y fuera de la escuela. LaMesita integró ese conjunto articulado de actividades que las familias crearon, y que se concebían en las asambleas y en el trabajo en nuevas comisiones de la AC que fueron establecidas durante este proceso y al ritmo del crecimiento de actividades y del número de personas que en ellas se involucraban.

Entre 2010 y 2012, por ejemplo, la cantidad de personas que participó en la toma de decisiones directas en conjunto con personal escolar se expandió significativamente. Por ejemplo, creció el número de participantes activos en la comisión directiva de la AC (antes solía conformarse con 8 miembros, desde 2010 en adelante comenzaron a participar entre 20 y 25 con cargos formales, distribuidos entre titulares y suplentes). Asimismo, las variadas acciones colectivas realizadas por las familias (incluyendo a LaMesita) involucraban a muchos padres y madres que hasta ese mo-





mento no habían participado. Según las notas de campo de Ana Inés Heras, alrededor de 30 personas estuvieron en la vereda por las mañanas durante LaMesita (asumiendo variados roles y modos de estar), y hasta 180 personas participaron para organizar actividades en la calle como festivales de música y de arte, etc. La ampliación de la participación significó que familias de clase trabajadora, o con dificultad para acceder a empleos y trabajo, se incorporaran por primera vez a las tomas de decisiones.

En la medida en que este proceso se iba desplegando, se fueron modificando los modos concretos de organización de la AC. Entendemos los repertorios de acción de estas familias en la calle y en la escuela como formas de acción colectiva y de participación política, como modos que de-construyen (con sus acciones, con sus sentidos y sus lenguajes) y, por tanto, disputan lógicas que históricamente han regulado la participación de las familias de clase media y media acomodada como, principalmente, fuentes de financiamiento para mantener la infraestructura escolar, y proveer de materiales e insumos de distinto tipo. LaMesita, cuya actividad quedó desde 2012 dentro de la esfera de la Comisión de Relaciones con la Comunidad, fue una de las acciones más fuertemente creativas. LaMesita estaba a la vista de todxs antes de entrar a clase durante la mañana (**ver Foto 1**).



Fotografía 1. LaMesita en la puerta de la escuela<sup>1</sup>

## LaMesita

LaMesita, llamada así por sus creadores luego de un par de semanas de su funcionamiento, se originó como una actividad que explícitamente buscó poner en visibilidad la acción de la AC en una escuela primaria de la CABA, acercar a la Comisión directiva a la comunidad escolar y, ante las quejas de una madre, poner en marcha

<sup>1</sup> Todas las fotografías fueron tomadas por Ana Inés Heras.



Foto 2. LaMesita y sus objetos

interesados en la cooperadora, e inclusive, convocaron el interés de vecinxs, ex-alumnxs, docentes, auxiliares educativos y otros familiares que ocasionalmente llevaban o traían a lxs niñxs de la escuela. Asimismo, la organización de LaMesita suponía la movilización de objetos de las casas de varias familias (vajilla, manteles, alimentos, carteleros, libros, papeles, y marcadores) y de la misma escuela (como mobiliario) (Foto 2). También circulaban otros objetos de otros lugares: fotografías de edificios escolares en malas condiciones usadas en una exhibición en la vereda, juegos y libros de las casas de lxs niñxs que se prestaban e intercambiaban en LaMesita. Asimismo, los padres y/o madres participantes producían artesanalmente objetos, tales como la cartelera identificatoria, afiches decorativos, afiches con denuncias (armados por adultxs y niñxs), un buzón para depositar los bonos contribución voluntarios o sugerencias, alimentos para compartir que se ofrecían gratis, entre otros (**Fotos 2 y 3**).



Foto 3. Defendiendo la escuela pública

un modo más transparente de recepción de aportes económicos de las familias para la AC. La acción material inicial tenía que ver con poner un pupitre y un banco en la vereda, cerca de la puerta de ingreso al edificio, en el horario de entrada a la escuela y durante 45 minutos. Así, se hizo público y visible continuamente la cooperadora: quiénes formaban parte de la Comisión Directiva, qué roles cumplían, qué actividades y propuestas se estaban organizando, qué reclamos se estaban llevando adelante. Este modo de estar en la calle contribuyó a que hubiera más padres y madres

LaMesita, pone en juego materialidades, colores, diseños y modos de hacer, de decir y mostrar que buscan aceptación, atracción estética y legitimación.

En LaMesita comenzó a ocurrir mucho más que lo que sus creadorxs anticiparon: compartir información, crear nuevas ideas para la participación de las familias en la vida escolar, realizar actividades artístico-expresivas, brindar un espacio de recreación para lxs niñxs de jardín cuyo horario de entrada es una hora más tarde que el de primaria, difundir el trabajo de la AC y de otras escuelas, juntar firmas para presentar trámites o peticiones administrativas. Desde su conformación en 2011, Ana

Inés Heras también fue registrando el ingreso de temas de debate de la política pública contemporánea en el espacio generado en la vereda por LaMesita: debates y accio-



Foto 4. Exhibición fotográfica denunciando problemas edilicios de escuelas estatales

nes sobre el cierre de grados, asambleas sobre la infraestructura escolar, reclamo por comedores escolares y, por tanto, el ingreso de acciones que construyen una política de las familias en relación con su ubicación en la escuela (**fotos 3 y 4**). Estos procesos pusieron de manifiesto algunas cuestiones de las que hasta el momento no se conversaba explícitamente pero que LaMesita hizo visibles: cuál es el alcance de la toma de decisiones de cada actor escolar, qué significa proponer un debate y sobre qué temas es posible llevarlo a cabo y qué nivel de autonomía tienen las determinaciones de la CD.

Algunas mañanas también había instrumentos musicales y melodías jazzeras, y para el festejo de la realización de 100 Mesitas se sumaron otros participantes (acróbatas exalumnxs de la escuela, músicos vecinxs, cooperadoras de otras escuelas, grupos de voluntarixs del barrio) (**Foto 5**).



Fotografía 5 (Montaje)<sup>2</sup>. LaMesita toma la calle y la vereda.

LaMesita también, con su presencia en la calle, su interrupción al paso de los transeúntes y ciclistas, su sonoridad festiva, sus olores y sabores a pan y torta caseras, y su estética interpelaba y disputaba con las formas dominantes en que hasta ese momento las familias eran convocadas a participar de lo escolar. Al hacerlo, la acción colectiva y auto-organizada de LaMesita disputaba de manera local los sentidos dominantes contruidos en torno a la supuesta neutralidad política de la escuela primaria y, por tanto, su producción como un espacio libre de relaciones de poder y disputas. Esta noción se instaló históricamente con la creación misma de este nivel educativo y ha

<sup>2</sup> Fotomontaje hecho por David Burin.

sido engendrada por agencias estatales de distinto orden, medios de comunicación, diversos actores sociales (familias, por ejemplo) e incluso investigación académica sobre la escuela.

Con LaMesita podemos también apreciar una manera específica de hacer, estar y tomar la calle con otrxs que entramaba con formas sutiles de disputar con el currículo escolar legítimo ya que se proponían saberes-hacer, modos novedosos de relacionarse y de producir lo escolar. En estos movimientos, lxs padres y madres de esta escuela (pero también de otras con lxs que compartían acciones y preocupaciones) participaban de disputas no abiertas sobre qué se aprende y enseña en una escuela, quiénes enseñan y aprenden, dónde y cómo lo hacen. LaMesita podría haber sido meramente un mostrador. Sin embargo, rápidamente se organizó en torno a ella un espacio de circulación de la comunicación y de la participación, de los cuerpos de adultxs y de niñxs, así como zonas con diferentes actividades concéntricas a su alrededor: artísticas, recreativas, formativas, de comensalidad y de socialidad. Se transformó en un modo de vincularse deliberativo y directo entre la Comisión Directiva de la Cooperadora y las familias, entre las familias, y con lxs niñxs. De esta forma, se estableció un régimen de comunicación y de ejercicio del poder en el contexto de los límites del adentro y afuera de la escuela: la vereda y la calle. Al hacerlo, trastocó también modos de circularlas, transitarlas y habitarlas. De ser lugares en donde acontecían de manera recurrente ciertos eventos (como el rápido tránsito o el estacionamiento de vehículos, el desplazamiento peatonal por las veredas y la convergencia de cuerpos de adultxs y niñxs la hora de llevar y buscarlxs de la escuela), la vereda y la calle fueron convertidas en espacios de concentración, de movilización, de alianza de cuerpos, de estar con otros haciendo, denunciando y compartiendo.

## Discusión y conclusiones

La descripción analítica de LaMesita nos ha permitido distinguir una forma de acción colectiva, auto-organizada y política de grupos de familias de una escuela primaria de la CABA, en el marco de una Cooperadora Escolar. Formas de acción colectivas como LaMesita han pasado prácticamente desapercibidas para los estudios sobre la acción colectiva en la investigación socio-educativa. Este estar y hacer con otrxs en la vereda de la escuela se inscribió en un movimiento más amplio, tanto en la escuela en la que nació como en las otras cooperadoras y escuelas que compartieron acciones y forjaron alianzas desde la auto-organización, en un escenario marcado por campañas de desprestigio de la educación pública, de desfinanciamiento de la misma y de la inexistencia de espacios de participación para las familias y las escuelas en la definición de políticas educativas en la CABA.

De este modo, LaMesita nos ha permitido poner en visibilidad la emergencia de formas de acción colectiva de familias de distintas pertenencias socio-económicas, articuladas entre sí, en el campo escolar que, de manera no explícitas, disputaron con lógicas instituidas de participación a partir de sus acciones materiales, simbólicas e interacciones cara a cara. Así, este ensayo ha prestado atención a la micro-política escolar atendiendo a fenómenos que no han sido documentados ni problematizados cuando se estudia al campo escolar como campo de poder. Esta acción que describimos y analizamos se construyó a través de reconfigurar el espacio, el tiempo, los vínculos, las palabras y las estéticas, y por ello, a nivel conceptual, las interpretamos



como intervenciones post-estructurales, tal como lo han pensado Gibson-Graham (2002). Asimismo, sostenemos que estas intervenciones y estrategias, en este caso, circularon en construcciones vinculares ejercidas cara a cara, día a día, de modo tal que se mantuvieron en la micro-política, configurando un modo de intervención molecular que Guattari y Rolnik han descripto como “procesos de diferenciación permanente (...) que se caracterizan por una resistencia al proceso general de serialización de subjetividades” (Guattari y Rolnik, 1996: 45, nuestra traducción del portugués), conceptualización reconstruida por Guattari a partir de sus formulaciones teóricas muy anteriores (Guattari, 1964, 1987; Deleuze y Guattari, 1972, 1980). Las familias que participaron en LaMesita fueron deconstruyendo modos dominantes de contribuir en la escuela primaria y desplegaron acciones que alteraban sentidos instituidos.

LaMesita también se trató de una acción colectiva que acontecía en la vereda y a la que entendemos como un modo de acción política que tiene lugar en la calle y que visibiliza, disputa y produce efectos simbólicos, materiales y subjetivantes (junto con otras intervenciones y en otros espacios y momentos). En otras palabras, se trata de acciones ligadas al espacio por parte de las familias (la toma de un espacio que antes no parecía pertenecerles, o les pertenecía de otra manera tal vez, la vereda) con un posicionamiento que busca intervenir sobre el modo de ser vistas por la escuela en tanto legítimas decisoras de algunos aspectos relativos a la organización escolar, es decir, como acción política. Este tomar la calle festivo, colorido, en el que se mezclan corporalidades, objetos, sabores y olores más cercanos a la estética escolar y familiar es distinto al tomar la calle que reconocen los estudios de la acción colectiva (en el caso del campo escolar, aquellos más centrados en docentes y estudiantes). En suma, esta acción de tomar la calle contrasta con las formas dominantes en que se la ha conceptualizado y documentado desde las ciencias sociales y humanas.

Tomar la calle ha sido corrientemente significado como un modo de expresión de conflictos y disputas simbólicas en las ciencias sociales y humanas. En el campo de los estudios históricos y de la ciencia política, la literatura que aborda estas cuestiones toma como índice de capacidad política a la masividad, la auto-organización que se convierte en algún otro tipo de institución y la posibilidad de obtener transformaciones a nivel político en términos de política pública (desde el clásico libro de Charles Tilly sobre movimientos sociales hasta los más recientes ensayos de Judith Butler y Antonio Negri). Dentro de estas posturas han existido a su vez debates y matices, aunque lo que buscamos destacar es un posicionamiento general de esta literatura en consonancia con la masividad, visibilidad (generada por dicha masividad, precisamente) y resultados de la efectuación de los cuerpos en las calles. Como vimos, en el campo educativo en nuestro país, la literatura que ha tomado esta perspectiva se centra corrientemente en trabajos asociados a movilizaciones docentes y estudiantiles, focalizándose en acciones que sus participantes denominan políticas y que interpelan el orden existente (asentándose en su masividad para medir su auto-eficacia). En la Ciudad de Buenos Aires, se reconoce a este tipo de acción en sus formas masivas: marchas, manifestaciones, movilizaciones; tal vez también se significan de este modo las ocupaciones de escuelas (“las tomas”).

En este texto describimos y analizamos otra forma de tomar la calle, literal y simbólicamente, por parte de familias de una escuela pública porteña, para sostener el argumento acerca de qué puede interpretarse como tomar la calle y de que esa acción, en ese contexto local específico, pueda considerarse como una toma de posiciona-

miento político. De esta manera, contribuimos a un campo de la literatura que trata sobre la vida escolar en conformación, en donde uno de los ejes de interés lo constituye la investigación sobre las formas de disputar simbólicamente los modos legítimos en los que las familias de lxs alumnx pueden y deben participar en el gobierno de la escuela primaria (tanto a nivel institucional como en el campo social configurado por la escolaridad primaria en la CABA).

## Agradecimientos

Agradecemos a Alejandra Pagotto por los intercambios respecto a LaMesita. Anaía agradece a Mariano Chervin y a Adriana por su valiosa colaboración en la identificación de material bibliográfico.

## Referencias bibliográficas

BALDUZZI, Juan y VÁZQUEZ, Silvia (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, CTERA.

BATALLÁN, Graciela, CAMPANINI, Silvana, PRUDANT, Elías, ENRIQUE, Iara y CASTRO, Soledad (2009) “La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate”. En *Última Década 30*. Pp. 41-66.

BERGUIER, Rubén; HECKER, Eduardo y SCHIFFRIN, Ariel (1986) *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

BLANCO, Andrea y MIGLIAVACCA, Adriana (2011) “Organización sindical y movilización de los docentes de la provincia de Buenos Aires a partir de 2001”. En GINDÍN, Julián: *Entre las prácticas institucionalizadas y los nuevos espacios en construcción. Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires, Ediciones Herramienta.

BUTLER, Judith (2017) “Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle”. En *Nómadas 46*. Pp. 13-29. Consultado 10 de julio 2020. URL: [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_46/46-1B-vulnerabilidad-corporal.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_46/46-1B-vulnerabilidad-corporal.pdf)

CERLETTI, Laura (2008) “Tras los sentidos de la “participación”: un análisis desde la etnografía educativa”. En *Avá N°13*, Revista del Programa de Postgrado en Antropología Social, SINVyP, FHyCS, UNaM . Pp. 123-141.

CERLETTI, Laura y SANTILLÁN, Laura (2018) “Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil Discusiones histórico-etnográficas”. En *Cuadernos de Antropología Social 47*. Pp. 87-103.

CHAVES, Mariana y NUÑEZ, Pedro (2012) “Youth politics in democratic Argentina: Inventing traditions, creating new trends (1983-2008)”. En *Young 20* (4). Pp. 357-376.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1995, 1ª reimpresión [1972]). *El Anti Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia I*. Barcelona, Paidós.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1987, 1ª versión en inglés [1980]) *A Thousand Plateaus. Capitalism & Schizophrenia II*. Minneapolis, USA, University of Minnesota Press.

DONAIRE, Ricardo. (2012). *Los docentes en el Siglo XXI. Empobrecidos o proletarizados*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

ENRIQUE, Iara (2010) “Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis”. En *Boletín de Antropología y Educación 1*. Buenos Aires.

ENRIQUE, Iara (2011) *La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

GENTILI, Pablo, SUÁREZ, Daniel, STUBRIN, Florencia, & GINDÍN, Julián. (2004) “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”. En *Educação & Sociedade*, 25 (89). Pp. 1251-1274. Consultado 10 de julio 2020. URL: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400009&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400009&lng=es&tlng=es)

GIBSON-GRAHAM, J. K. (2002) “Intervenciones Posestructurales”. En *Revista Colombiana de Antropología* (Colombia), 38. Pp. 261-286. Consultado 11 de julio 2020. URL: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-65252002000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252002000100011)

GINDÍN, Julián (2008) “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (37). Pp. 351-375. Consultado 10 de julio 2020. URL: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662008000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200003)

GINDÍN, Julián. (2006) *Sindicalismo docente e Estado. As práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. Disertación de maestría en Educación, Río de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

GONZÁLEZ DEL CERRO Catalina (2017) “Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación Política juvenil”. En *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires,

GUDELEVICIUS, Mariana (2011) “La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la 'Revolución Argentina'”. En *Archivos de Ciencias de la Educación* 5 (5). Consultado 10 de julio 2020. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4151136>



GUATTARI, Félix (1964) “La transversalidad. Informe presentado al I Congreso Internacional de Psicodrama en París”. En GUATTARI, Félix. *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires, Siglo XXI. Pp. 92-107.

GUATTARI, Félix (1987) “Entrevista por Jacky Beillerot. Capítulo 3”. En GUATTARI, F., LAPASSADE, G., LOURAU, R., MENDEL, G., ARDOINO, J. DUBOST, J. & LEVY, A. 1987. *La intervención institucional*. México DF, Plaza y Valdés.

GUATTARI, Félix. y ROLNIK, S. (1996) *Micropolítica. Cartografías do desejo*. Petropolis, Brasil, Vozes.

HERAS MONNER SANS, Ana Inés (2012). Agency and struggle in present Argentinean schools. En *Surviving economic crises through education*. New York, USA (Estados Unidos): Peter Lang.

HERAS MONNER SANS, Ana Inés. (2015) “Towards Emancipatory Education Across Nations”. En *Anthropology News: American Anthropological Association*, Arlington, VA. USA.

HERAS, Ana Inés y MIANO, María Amalia (2015) “Escuela secundaria y auto organización”. En *Novedades Educativas* 294. Pp.16-21.

HERAS, Ana Inés y MIANO, María Amalia (2017) “Educación, auto-organización y territorio”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73). Pp. 533-564.

HERAS, Ana Inés y MIANO, María Amalia (2018) “Street Children´s Narrative Accounts: Availability, Access and Transposing across Semiotic Systems”. Trabajo presentado en el *XIX Congreso Internacional de Sociología*, Toronto, Julio 20, 2018.

LARRONDO, Mariana (2013) *Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes*. Documento de Trabajo #41. Buenos aires, CLACSO Red de Posgrados.

LARRONDO, Mariana. (2014) *Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Tesis de Doctorado. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES.

MANZANO, Valeria (2011) “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”. *Propuesta Educativa* 35. Pp. 41-52.

MIANO, María Amalia y HERAS, Ana Inés (2019) “Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia”. *Estudios Geográficos*, 80 (287). Pp. 1-19.





MIGLIAVACCA, Adriana (2009) *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján.

MIGLIAVACCA, Adriana (2013) “Experiencias de organización en el ámbito sindical docente. Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo”. *Polifonías Revista de Educación – II* (3). Pp. 65-84.

MILSTEIN, Diana (2009) *La nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila – IDES.

MEO, Analía Inés, FERNÁNDEZ, Silvina, JARAMILLO, Jesús, MILSTEIN, Diana, CARRERA, Cecilia, TAMMARAZIO, Andrea, y ANDRADA, Georgina (2017) Capítulo Argentina. Una aproximación a los estudios etnográficos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina. En JARAMILLO, Jesús y FERNÁNDEZ, Silvina (eds.), *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. 1995-2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Red internacional de etnografía con niños, niñas y jóvenes.

NÚÑEZ, Pedro (2016) “Jóvenes estudiantes”. En P. Oliart & C. Feixa (Eds.), *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas*. Barcelona, NED Ediciones. Pp. 127-140.

PALAMIDESSI, Marcelo y LEGARRALDE, Martín (2006) *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Diálogo Regional de Política - Red de Educación. Consultado 10 de julio 2020. URL: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Sindicalismo-docente-gobiernos-y-reformas-educativas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-Condiciones-para-el-di%C3%A1logo.pdf>

PERAZZA, Roxana y LEGARRALDE, Martín (2007) *El sindicalismo docente en la Argentina*. Konrad Adenauer Stiftung.

SANTILLÁN, Laura (2009) “Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas”. En *Novedades Educativas* 21. Pp. 14-14.

SANTILLÁN, Laura y CERLETTI, Laura (2011) “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación”. En *Boletín de Antropología y Educación* 2 (3). Pp. 13-17.

ZIBECHI, Raúl (2004) *Genealogía de la Revuelta. Argentina: la Sociedad en Movimiento*. México, Ediciones del FZLN.

ZIBECHI, Raúl (2009) *Territorios en resistencia*. Buenos Aires, La Vaca Ediciones.