Buonfiglio, Y. y Borioli, G. (2015): “Politizar la escuela”. En *Novedades Educativas*, Año 27, Nº 295. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas. ISSN 0328-3534. Páginas 12 a 15.

POLITIZAR LA ESCUELA. Escenas en Córdoba

Yair Buonfiglio[1]
Gloria Borioli[2]
Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

Las recientes transformaciones en el campo de la educación invitan a expertos de otras procedencias disciplinares a iluminar escenas cotidianas y a observar prácticas escolares y extraescolares con aparatos conceptuales diversos: es que la participación social y política de los jóvenes en los partidos, en los sindicatos y en la gestión pública viene concitando una producción teórica creciente.

¿Qué modalidades asume la acción política en las escuelas secundarias actuales?, ¿cómo se ligan los alumnos fuera del aula?, ¿cuáles son los sentidos de los que el colectivo adulto inviste a tales organizaciones? En la búsqueda de acercarnos a esas tramas escolares, y a modo de saber situado y perfectible, con conclusiones todavía provisionales, compartimos aquí algunos hallazgos y retazos de investigaciones en curso vinculadas con experiencias de estudiantes cordobeses.

TEXTO COMPLETO

En los años sesenta, movimientos como el Mayo Francés y otras manifestaciones similares en otros contextos de ocurrencia sentaron un mojón vinculado con la construcción de “lo juvenil” en tanto categoría emergente. Las luchas estudiantiles iniciadas en ámbitos universitarios pusieron en escena la pertenencia a un colectivo disconforme y vigoroso y trazaron un derrotero que, desde entonces, continúa visibilizándose con distintos rostros. Inscriptos en ese linaje, el movimiento defeño

[1] Graduado en Letras Modernas, becario del Conicet y doctorando en Comunicación Social, investiga en torno a las construcciones mediáticas de la relación entre jóvenes y política. Es miembro del Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios de la UNLP y de centros de investigaciones radicados en las facultades de Filosofía y Humanidades y Psicología de la UNC. Profesor Adscripto en la Escuela de Ciencias de la Información (UNC), es también docente en los niveles secundario y superior.

[2] Egresada de Letras Modernas y Magister en Comunicación y Cultura Contemporánea, trabaja en la UNC como investigadora y docente de grado y posgrados en los campos de la educación, el arte y las ciencias de la salud. Dirige el proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen de sí*, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. En los últimos años se ha especializado, entre otros temas, en las identidades y las subjetividades contemporáneas, mediante abordajes que recurren no sólo al ensayo sino también al arte.

“YoSoy132” asumió en 2012 la voz contra el manejo electoralista de los medios de comunicación, en abril de 2013 cientos de jóvenes emigrantes denunciaban el desempleo en Londres y Bruselas, y en 2014 las calles de varias ciudades brasileras se cubrieron de jóvenes manifestantes contra los gastos provocados por la Copa del Mundo.

También en Argentina, los jóvenes se han reconfigurado como un colectivo militante y comprometido que suscita la mirada experta de investigadores en comunicación, antropología urbana y otros campos disciplinares. Y es justamente esa percepción de la reciente participación política de los jóvenes en escenarios educativos la que fundamenta las presentes reflexiones.

Unos escenarios múltiples

“Decía uno de los fundadores del pensamiento occidental que el hombre es un animal político. Y sí, esa frase se puede afirmar y se puede firmar hoy. La educación dentro de esta concepción es un hecho eminentemente político. Después se convierte en un hecho técnico, en un hecho curricular, en un hecho de aula. En ese sentido, me habrán escuchado decir muchas veces que concibo a la escuela como una gran aula. No solamente a las aulas que están numeradas: toda la escuela es un aula. Es un aula en las Olimpíadas, es un aula en las horas de clase, es un aula cuando discuten, es un aula cuando tienen las asambleas. Que quede bien claro que nosotros concebimos, en nuestro proyecto, una educación integral. Y ver ciudadanos comprometidos, ciudadanos luchadores, ciudadanos pensantes, ciudadanos críticos, nos llena de satisfacción”. Con esta frase, el director de una reconocida escuela cordobesa reiniciaba la actividad académica luego de que la institución permaneciera tomada por los alumnos durante algo más de dos semanas. Finalizaba el año 2010 y la ciudad de Córdoba había visto a miles de jóvenes –organizados en centros de estudiantes o agrupados espontáneamente –marchar por sus calles contra la sanción de una nueva ley provincial de educación.

Dicha escena, sin embargo, no hace más que ilustrar un proceso que numerosos investigadores y teóricos de lo social observan desde hace unos años dentro y fuera de Argentina: el retorno –progresivo, singular –de los jóvenes a la política. En efecto, múltiples y variadas experiencias de movilización ciudadana los han tenido como protagonistas en la última década: revueltas en algunos países árabes, nuevas formas de construcción política en Grecia y España, luchas por la reforma educativa en Chile y protestas en México que tuvieron la trágica y emblemática consecuencia de 43 estudiantes desaparecidos.

En el escenario local, numerosas organizaciones juveniles se definen como espacios de militancia política tanto en lo que llaman “el territorio” –en general, barrios populares/periféricos de distintos centros urbanos –como en universidades y escuelas secundarias. Tal vez la mayoría de ellas confluye en el armado kirchnerista, aunque también han aparecido espacios específicamente juveniles en otros partidos políticos. Tal es el caso del Pro, el Gen, la UCR y –en Córdoba –el Frente Cívico y el PJ disidente, alineado con el gobernador De la Sota, sólo por mencionar algunos ejemplos.

Al respecto, es preciso señalar que numerosas políticas estatales han acompañado en nuestro país el regreso de los jóvenes a la vida política. Muchos de ellos se movilizaron por la aprobación de las leyes de Identidad de Género, Matrimonio Igualitario o de Servicios de Comunicación Audiovisual. Otros comenzaron a participar en las elecciones con dieciséis años. Algunos, en instituciones escolares –lo que nos interesa en esta instancia –se agruparon en centros de estudiantes al amparo de la ley 26871 y del Programa Nacional de Organización Estudiantil y Centros de Estudiantes del Ministerio de Educación, que no sólo garantizan su conformación y reconocimiento, sino que además prevén la asignación de tiempos institucionales, disponibilidad de espacios y de recursos para promover su efectivo funcionamiento.

Sin embargo, cabría preguntarse de qué manera ingresan –si es que ingresan –estas políticas en las escuelas secundarias. Además, ¿el involucramiento político de los estudiantes ocurre masivamente o es una experiencia que atraviesa a una minoría intensa? ¿Cómo reaccionan los adultos institucionales ante la movilización estudiantil? ¿Qué características tienen los agrupamientos juveniles en las escuelas? ¿Qué significaciones se construyen en torno a ellos? En clave ensayística, ofrecemos aquí algunos recortes de investigaciones precedentes y en curso a propósito de la participación estudiantil en instituciones secundarias cordobesas que nos aportan pistas para pensar la complejidad de las juventudes contemporáneas.

Un aula para miles

En *Cultura y compromiso*, Margaret Mead reconoce tres tipos de cultura a partir del modo como el conocimiento construye vínculos y jerarquías sociales. Las sociedades tradicionales, *postfigurativas*, tienen al pasado como referencia para las nuevas generaciones, de modo que son los adultos y los ancianos quienes se invisten de autoridad frente a los jóvenes. Las culturas *cofigurativas*, por el contrario, son aquellas donde –merced los frecuentes cambios técnicos, tecnológicos y epistémicos –el aprendizaje se construye principalmente entre pares: "compañeros de juegos, condiscípulos y compañeros aprendices" (Mead, 1997: 35). Ahora, agregaba la antropóloga en los '70, "ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido" (Mead, 1997: 35).

Emerge la pregunta, entonces, por las formas de aprendizaje y construcción del vínculo que permite/propicia/alienta la escuela. ¿Estamos dispuestos a asumir la *prefiguración* y aprender de nuestros alumnos? ¿Nos perturban los modos *cofigurativos* de hacerse-con-el-par? ¿Nos sentimos desplazados cuando vemos que nuestra experiencia vital ya no se repetirá y, por lo tanto, no siempre es posible legar los saberes que construimos en torno a ella? ¿Qué discursos en torno al aprender circulan en las instituciones dentro y fuera del paradigma adultocéntrico?

Otro antropólogo norteamericano, Marvin Harris, ha propuesto la posibilidad de interpretar las culturas mediante conceptos y distinciones que circulan entre sus miembros, y no desde las categorías teóricas propias del investigador. Desde esa perspectiva leemos, entonces, los sentidos ligados a los significantes que se anudan en torno a la idea de aprender. Para el director de escuela cuyas palabras citamos al comenzar este artículo, el aula no existe como frontera, como espacio

cerrado diferenciado de otros que no-son aulas, porque toda la institución aparece como una inmensa aula. El aprendizaje ocurre en compañía de los docentes, organizado en programas y planificaciones y mediado por materiales para la enseñanza, pero eso es sólo una opción. Los recreos, el centro de estudiantes, las asambleas, los eventos culturales organizados por alumnos y egresados, el Grupo Juvenil, son también lugares donde el aprendizaje acontece porque el saber se co-construye con el par: los jóvenes se *cofiguran*.

De allí que, en el trabajo de campo, encontremos consistentes e insistentes referencias al valor de los espacios escolares donde el adulto se encuentra corrido:

> *Lo más significativo para mí es el grupo de amigos, de pares, porque el cole tiene esto de tener muchos espacios para compartir. Más allá de que tenemos muchas horas de clase, tenemos los recreos o el almuerzo que son momentos amplios....*
>
> *... la semana del estudiante es la mejor semana de todo el año… es hermoso porque [...] genera una unión entre hombres y mujeres, entre cursos, pasamos tiempo, se divierten, alientan…*
>
> *En el cole hubo una vez que se renotó que el curso estaba muy unido: todo el curso estaba jugando junto el juego de la oca. Las cosas que más me quedan es cuando comparto con los otros chicos estos momentos, me quedan mucho más recuerdos de estos momentos que lo que sucede en clase.*
>
> *... los espacios que crea este cole, como ser el centro de estudiantes, el Grupo Juvenil, las actividades que tiene, todo eso, me parecen excelentes, por más que yo no participo en todas, solamente en el centro. Me parecen excelentes, y muy buenas las actividades lo mismo, que me parece que otros coles por ahí no tiene esos espacios para los alumnos…*

La escuela secundaria de la que proceden esas voces alberga cerca de dos mil estudiantes que recorren allí un trayecto de ocho años. Durante ese período, no son escasas las oportunidades en las que, merced a diversas coyunturas, alumnos y docentes debaten, se organizan y se movilizan. Asambleas, marchas callejeras y tomas del edificio escolar, aunque no cotidianas, son escenas que ocupan sitios destacados en la historia y en la memoria de la comunidad. Allí, jóvenes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 20 años, intercambian posiciones, construyen y defienden argumentos, diseñan estrategias y operativizan decisiones. Experiencias que, merced al involucramiento subjetivo y corporal, construyen saberes mucho más significativos y perdurables que los aprendibles en cualquier clase sobre ciudadanía o política.

En la institución de referencia existe también un espacio en el que, corridos del ojo adulto, los estudiantes se organizan en torno a diferentes actividades: algunas lúdicas o deportivas y otras que –a veces con lecturas como disparadores –propician la *correflexión* sobre problemas o situaciones de la vida cotidiana. Allí, son los jóvenes que cursan los últimos años quienes ocupan el rol de “jefes” y organizan las actividades para los más pequeños. Y ellos, a medida que crecen, asumen también responsabilidades con respecto a los que llegan. Allí, el aprendizaje ocurre porque el par aparece

como un referente, alguien que tiene algo para transmitir desde la horizontalidad y el vínculo elegido:

> *Es una autoridad a la que vos querés. No es un profesor, o un director, o un policía o alguien. Es una autoridad en la que vos confiás. Una autoridad en el sentido de que es alguien más grande, alguien que "jerárquicamente", por así decirlo, está en un nivel superior, pero que no es como un profesor al que vos odiás, sino que es alguien que está ahí y a vos te gusta que esté ahí. Alguien que está ahí y te apoya, está ahí y te hace bien, está ahí y vos querés que esté ahí […] alguien más grande que también es como un ídolo, digamos.*
>
> *Aprendés… es como un aprendizaje de vida, para mí. Aprendés a relacionarte con gente, aprendés a que el que haya diferencia de edad no quiere decir que vos seas menos que nadie, a que alguien sea más chico que vos no lo hace menos que nadie. Yo, por ejemplo, veía que mis jefes eran tan grandes que por ahí sentía que no tenía cosas para darles a ellos, al menos no como ellos me daban a mí. Y aprendés que sí, que sí tienen muchas cosas para darte, así de chiquitos como son. Aprendés a divertirte de una forma, aprendés que tenés diecisiete años y podés seguir jugando como si tuvieras seis. Que creo que esa es una de las cosas más lindas, aprender que crecer no significa dejar de ver los momentos divertidos.*
>
> *[Participo en el Grupo Juvenil] por mí y por el otro, por los dos. Es como que todo lo que a mí me dieron y quiero dar, tengo alguien a quien dárselo, alguien que lo quiere recibir, alguien que viene un sábado a las nueve de la mañana a recibirlo. Alguien que está tan dispuesto a aprender lo que mis jefes me enseñaron.*

Confiar en el otro, sentir el respaldo de la autoridad, reconocer que se puede aprender de los más jóvenes, sentir que alguien quiere aprender lo que tengo para transmitir. Tal vez los adultos debamos mirar más seguido lo que hacen los jóvenes y asumir que, muchas veces, *ellos pueden solos*. Quizás de ellos podamos aprender también cómo enseñar(les).

Hechos políticos

Nos preguntábamos algunas líneas más arriba por el correlato que las políticas de promoción de la participación estudiantil tienen en la cotidianeidad escolar. Es que, como sabemos, las instituciones nunca son un mero reflejo de las decisiones tomadas por las autoridades estatales. En cada una conviven heterogéneas posiciones, intereses y representaciones acerca del *deber ser* del alumno, el docente, la escuela y, en definitiva, el mundo.

De allí que los docentes no siempre suscriban las iniciativas de organización estudiantil e, incluso, algunos de ellos valoren negativamente la politicidad en los alumnos. Tal vez por inscribirse en generaciones cuya experiencia social y semiótica les hace mirar la política como una actividad peligrosa o delictiva, tal vez por afirmar teorías pedagógicas que en la escuela sólo admiten vínculos didácticos, lo cierto es que no son pocos los profesores, preceptores y autoridades que desalientan la participación estudiantil, al menos durante los tiempos institucionales. En la escuela que nos ha proporcionado diversas voces, una docente afirmaba durante una entrevista:

> *Mira, acá hay un nivel de dispersión tan fuerte en la escuela… Que el Grupo Juvenil, el centro de estudiantes, los que vienen, los que salen, la verdad es que los chicos no tienen como prioridad la escuela, no (...) Tienen elementos que los hacen que se dispersen bastante, todo el tiempo (...) la interrupción permanente... hay muchas cuestiones que no contribuyen a crear un ámbito de trabajo (...) Hay demasiada gente circulando por esta escuela en todo horario, que no entiendo por qué, porque el profesor puede decir "no, no salís", yo lo digo..."Tengo autorización del Director", "No me interesa, la última autorización la doy yo, yo soy responsable por vos en esta hora de clases, no el Director, yo. Vos estás en clases, te quedas en clases. Tenés que hacer otras cosas del Grupo Juvenil, lo que sea, hacelo en el recreo, hacelo en la hora de almuerzo, hacelo después de las cuatro de la tarde"*

¿Qué es, para la docente, "la escuela" que "no tienen como prioridad" "los chicos" que piden tiempo para dedicar al centro de estudiantes o al Grupo Juvenil?¿Dónde marca la frontera entre el adentro y el afuera de "la escuela", esa que excluye a los espacios de participación estudiantil? La viñeta nos muestra cómo, pese a lo que digan el gobierno y las leyes, pese a lo que sostenga el director, en cada situación se actualizan normas y subjetividades que no pocas veces entran en tensión o, directamente, en colisión.

Y si esa discrepancia aparece en una institución cuyo centro de estudiantes es ampliamente reconocido en Córdoba por una extensa trayectoria que le ha valido, entre otras cosas, la desaparición de varios miembros durante la última dictadura cívico-militar, podemos imaginar que en escuelas donde la participación estudiantil es un fenómeno reciente, la resistencia puede ser todavía mayor.

Tal es el caso de otro de los establecimientos educativos que hemos tenido oportunidad de observar, el cual recibe también una población numerosa puesto que cuenta, además del secundario, con niveles inicial, primario y superior, donde se dictan carreras de formación docente. Allí, la organización de los estudiantes ha sido discontinua. Y, si bien participaron en las movilizaciones realizadas en 2010 contra la sanción de la ley provincial de educación e incluso llegaron a tomar el edificio escolar, el centro de estudiantes no pudo sostenerse y se disolvió a los pocos meses.

"Me amenazó con echarnos", relataba hace pocos meses, en referencia a una autoridad intermedia, un alumno de los cursos superiores. Ese día, los alumnos habían decidido reunirse en asamblea sin el consentimiento de los directivos para reclamar por el visible deterioro de la institución. Y, pese a que todavía no contaban con un centro de estudiantes organizado, algunos jóvenes habían asumido espontáneamente un rol de conducción que era reconocido por sus pares. Esa visibilidad, advertida también por miembros de la jerarquía escolar, parecía implicar consecuencias no deseadas, de acuerdo con las percepciones textualizadas por el estudiante entrevistado:

> *No nos banca. No se banca que saquemos los pibes al patio, que estemos, que discutamos, que cuestionemos. Si fuera por ella, tendríamos que estar todos calladitos, venir temprano, volvernos a casa y no decir nada. Pero a mí me importa la escuela, me importa y me juego por el cole y por mis compañeros. Si me quiere echar, que me eche.*

Discutir, cuestionar, *estar*. La escuela como lugar practicado, como *tercerespacio*, como heterotopía. La escuela que fragua sentido de pertenencia, que teje un lazo afectivo y social entre

pares. La escuela que amenaza con correr a sus habitantes díscolos y ellos que se corren del aula y del vínculo didáctico para forjar, con sus compañeros y en el patio, saberes sobre ciudadanía, sobre democracia, sobre el otro que está ahí y cuya palabra restituye la validez del discurso de/sobre los jóvenes.

Construir(se) la permanencia

De acuerdo con nuestro recorrido bibliográfico e investigativo, las modalidades de participación política apartidaria que asumen algunos jóvenes suelen adolecer de vulnerabilidad a causa del frecuente recambio de integrantes. Agrupaciones sociocomunitarias en los barrios y movimientos urbanos de ocupación transitoria del espacio público tramados en torno de políticas de inclusión a menudo se debilitan por desgaste temporal, por dificultades contingentes o por falta de una instancia propositiva que se articule y suceda a aquello que debe modificarse, transformarse o derrocarse.

No obstante, si la institución posibilita y la gestión acompaña, si el intersticio se capitaliza, si la palabra se valora, los jóvenes organizados resisten y generan. Y en el caso de la escuela aquí referida, instituyen subjetividad y ofrecen a los pares modos de ser y de estar sustentados en el reconocimiento del derecho de todos. A modo de la tragedia shakespeariana, tal vez ellos, siempre Calibanes, hayan encontrado en las resistencias de los docentes-Próspero la ocasión para organizarse, estar juntos, aprender, y disputar los espacios –materiales y simbólicos –que crean/quieran propios.

Bibliografía

Borioli, G. y Ghiorzi, L. (2012). Semblantes de la cofiguración. La agrupación estudiantil como instituyente de subjetividades. En *Cuadernos de Educación*. Año X, Nº 10. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Borioli, G. (2014). Cuadros de una evaluación. Reflexiones sobre el trabajo de campo desde la música y la pintura. En Borioli, G. (comp.). *Experiencias escolares: sujetos y territorios*. Villa María: Eduvim.

Buonfiglio, Y. (2013). Adolescencias emergentes. Entre *mimesis* y *poiesis*. En *Actas de las VIII Jornadas de Investigación en Educación*. Universidad Nacional de Córdoba.

Buonfiglio, Y. (2014). Una constelación de afectos que anida en las grietas de la escuela. Reflexiones en torno al Grupo Juvenil (un refugio indecible). En Borioli, G. (comp.). *Experiencias escolares: sujetos y territorios*. Villa María: Eduvim.

Harris, M. (2005). Aspectos emic y etic de la cultura. En *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.

Natanson, J. (2012): *¿Por qué los jóvenes están volviendo a la política? De los indignados a La Cámpora.* Buenos Aires: Debate.

Saintout, F. (2009): *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. Buenos Aires: Prometeo.

Saintout, F. (2013): *Los jóvenes en la Argentina desde una epistemología de la esperanza*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.