

Neoliberalismo y escuela secundaria. Un estudio de caso sobre la resistencia estudiantil en una escuela secundaria de la ciudad de Tandil, Buenos Aires, Argentina

Marcela Leivas ¹

Resumen

Este artículo presenta el análisis de un suceso histórico ocurrido en una escuela secundaria de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina. Sus protagonistas lo denominaron la “toma”. A partir de recuperar relatos y registros periodísticos, se busca reconstruir el suceso en su dimensión estructural y dinámica, poniendo en diálogo la desidia de las políticas neoliberales con la resistencia estudiantil y de la comunidad organizada. Esta información ha sido analizada e interpretada a la luz de un marco teórico propio de las perspectivas críticas del campo de la sociología de la educación, recuperando los aportes del enfoque estructural-genético y sumando las categorías de hegemonía, juventud y resistencia. El estudio busca caracterizar el impacto en la política educativa implementada en nuestro país durante el período 2016-2019. La hipótesis del trabajo considera que frente a una propuesta de precarización de la política educativa por parte de la gestión gubernamental, la comunidad educativa, lejos de disciplinarse o adaptarse, se organiza, resiste y consigue revalorizar el capital cultural puesto en juego.

Palabras-chaves: neoliberalismo, escuela secundaria, articulación hegemónica, identidad, juventud.

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet). Programa de Investigación y Estudio sobre Política y Sociedad (PROIEPS). Universidad Nacional Del Centro De La Provincia De Buenos Aires (UNCPBA), Argentina. ✉ marcelaleivas81@gmail.com ORCID:0000-0001-6379-7895.

Fecha de Recepción: 03 de abril de 2021

Fecha de Aceptación: 03 de mayo de 2021

Neoliberalism and high school. A case study on student resistance in a secondary school in the city of Tandil, Buenos Aires, Argentina

Marcela Leivas ¹

Abstract

This article presents the analysis of a historical event that occurred in a secondary school in the city of Tandil, province of Buenos Aires - Argentina. The same refers to what its protagonists called the "take." Starting from recovering stories and journalistic records, it seeks to reconstruct the event in its structural and dynamic dimension, putting into dialogue the laziness of neoliberal policies with the student resistance and the organized community. This information has been analyzed and interpreted in the light of a theoretical framework typical of the critical perspectives of the field of Educational Sociology, recovering the contributions of the structural-genetic approach and adding the categories hegemony, youth and resistance. The study seeks to characterize the impact on the educational policy implemented in our country during the 2016-2019 period. The work hypothesis considers how, in the face of a proposal for the precariousness of educational policy by government management, the educational community, far from disciplining or adapting, organizes, resists and manages to revalue the cultural capital put into play.

Key words: neoliberalism, high school, hegemonic articulation, identity, youth.

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet). Programa de Investigación y Estudio sobre Política y Sociedad (PROIEPS). Universidad Nacional Del Centro De La Provincia De Buenos Aires (UNCPBA), Argentina. ✉ marcelaleivas81@gmail.com ORCID:0000-0001-6379-7895.

Reception Date: April 03, 2021

Acceptance Date: May 03, 2021

1. Presentación

El modelo neoliberal es un proyecto económico, político y simbólico. En sus diferentes etapas siempre ha afectado de alguna manera al sistema educativo, dado que este es un engranaje estratégico en la construcción de articulaciones entre intereses diversos y capaz de producir consensos sobre ideas fundamentales, tanto en relación con la forma en que se organiza la sociedad como respecto de la distribución de capitales culturales legítimos.

En Argentina, durante el período 2016-2019, se desplegó una nueva versión de gobierno neoliberal que afectó fuertemente a la política educativa. Para afianzar dicho “proyecto neoliberal” se requería de “un drástico deterioro de la enseñanza estatal, puesto que en ese ámbito predomina una fuerte oposición a la prédica derechista” (Katz, 2017, p. 34).

Este artículo se propone profundizar en el análisis de esta situación a partir de recuperar algunos elementos que permiten caracterizar un suceso histórico ocurrido en octubre de 2018 en la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires. Este refiere a la primera “toma” de una escuela secundaria ocurrida en la ciudad.

La hipótesis sobre la que se trabaja sugiere que en el campo escolar los intentos neoliberales por debilitar el sistema educativo estatal solo consiguen parcialmente su objetivo, pues, más allá de debilitar al sistema, también fortalecen la identidad contestataria de la comunidad afectada, colocándola en un lugar relevante dentro del espacio escolar.

El suceso que aquí se analiza es un ejemplo de ello. Una comunidad, fuertemente aferrada al valor de la educación pública y de calidad, *resiste*, a través de una “toma” pacífica de su edificio, a la implementación del ajuste y la consecuente precarización de su trayectoria escolar y, en esta *resistencia*, sostiene e incrementa el capital escolar puesto en juego.

Para contrastar esta hipótesis se recupera la “toma” como un estudio de caso, a ser analizado de manera relacional a partir de identificar en él dos dimensiones, una *genética* y otra *estructural*. La primera busca en el pasado indicios sobre las luchas, conflictos o tensiones a partir de los cuales se van gestando las prácticas y los símbolos en que se sostienen las decisiones y estrategias desplegadas por los estudiantes secundarios en el momento de la “toma”. La segunda, ubica en el campo escolar a los diferentes actores que protagonizan la situación y a sus estrategias.

La reconstrucción relacional del suceso se realiza a partir de recuperar dos fuentes de información. Por un lado, el registro de notas periodísticas publicadas por el principal

diario de la ciudad²y, por el otro, una serie de entrevistas realizadas a los protagonistas de la comunidad estudiada.

Esta información cualitativa ha sido interpretada a la luz de los aportes teóricos críticos del campo de la sociología de la educación (Bonal, 1998), haciendo foco especialmente en el enfoque *estructural-genético* de Pierre Bourdieu y recuperando las categorías de hegemonía, de Antonio Gramsci (y los aportes a esta de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe), de juventud, de Rossana Regillo, y de *resistencia*, de Michael Apple.

La coherencia epistemológica entre estas categorías se encuentra en que todas son enfoques provenientes de la perspectiva crítica de las ciencias sociales, en la que la concepción epistémica es –en última instancia– materialista y dialéctica. En este caso todas aspiran a teorizar en relación con el andamiaje superestructural de la sociedad donde se despliega la disputa de los grupos sociales por colocar sus intereses, buscando mantener o aumentar su capital cultural.

Este estudio ha permitido arribar a conclusiones con relación a cómo en un contexto neoliberal las políticas de desidia, lejos de generar disciplinamiento o adaptación en la comunidad educativa, estimulan la organización y la resistencia expresada en su máximo esplendor por la juventud, que encuentra en la escuela un espacio propicio para hacer estallar certezas y recuperar no solo su dignidad, sino la de toda la comunidad.

Para presentar esta información, el trabajo que se desarrolla a continuación se divide en seis apartados. Uno, donde se presentan algunas de las políticas educativas desplegadas en el período 2016-2019 en Argentina que dan cuenta del proyecto político, social y económico neoliberal implementado en el país. Luego, un apartado donde se detallan los conceptos teóricos que serán utilizados para el análisis posterior de los datos. Tras este, se indica la metodología que se utilizará para dicho análisis. En cuarto lugar, se presenta el análisis de la información relevada. Este se desagrega en cinco apartados que dan cuenta de los tópicos centrales identificados en los datos. A partir de ahí, se indican algunos resultados preliminares y, finalmente, se establecen algunas reflexiones finales, en las que se señalan caminos para profundizar en la investigación.

²Las notas periodísticas han sido extraídas del diario *El Eco* de la ciudad de Tandil.

2. Breve referencia a las políticas educativas implementadas en Argentina durante el período 2016-2019

Tal como se anunciaba, entre 2016 y 2019 se desplegó en Argentina un proceso de “restauración conservadora” donde, “después de un período dominado por el ciclo progresista prevalece un giro neoliberal en toda la región. Argentina es un escenario clave en este viraje” (Katz, 2017, p. 32).

Para Daniel Filmus (2017), el modelo implementado durante el período “favoreció la concentración de la riqueza en los sectores con más poder económico” (p. 23). Como muestra representativa de este contexto puede recuperarse el aumento de la pobreza. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos del país (INDEC), en el segundo semestre de 2016 la pobreza medida por personas ascendió a 30,3 % de la población, mientras que la indigencia alcanzó a 6,1 %. En el primer semestre de 2019, el porcentaje de pobreza por persona ascendía a 35,4 %, mientras que el de indigencia llegaba a 7,7 %. Con lo cual, en 2019, cuatro de cada diez personas se encontraban bajo la línea de la pobreza en Argentina.

En relación con las políticas educativas, puede indicarse que las implementadas durante el período dan cuenta del interés del gobierno por, al menos, “degradar” la educación estatal. Las resoluciones más importantes tienen que ver con reducir el presupuesto educativo de 6,1 % del PBI en 2015 a 5,7 en 2017 (Claus y Sánchez, 2019); eliminar la paritaria nacional docente³; descontar días de huelga, aspecto inconstitucional en nuestro país⁴; la disminución de becas correspondientes al Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.RE.SAR), que pasaron de ser 824.323, en agosto de 2015, a 539.007, en agosto de 2019⁵. Además, se ha agravado la situación edilicia de las escuelas en la provincia de Buenos Aires. Según la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), más de 50 % no está en condiciones de habilitación (CTERA, 2019) –situación extrema que, en 2018, derivó en la muerte de dos trabajadores de la educación en la localidad de Moreno, provincia de Buenos Aires–.

Esta versión del neoliberalismo implementado en Argentina durante el período de estudio busca, a través de sus políticas educativas, que imperen reglas para que, de

³La paritaria nacional docente estaba estipulada en la Ley N° 26.075 de Financiamiento Educativo, sancionada en diciembre de 2005.

⁴El ejercicio del derecho a huelga en la legislación argentina se reafirma en la reforma constitucional de 1994.

⁵Fuente: <https://centrocepa.com.ar>.

manera muy rápida y efectiva, se termine “con la utopía igualitaria que promete el sistema de educación pública” (Filmus, 2017, p. 71), dado que lo que necesita una sociedad sometida a las leyes del mercado es “un sistema educativo discriminador, segmentado, falsamente meritocrático que contribuya a legitimar las desigualdades sociales” (ídem).

3. Conceptos necesarios

En este apartado se presentan los conceptos seleccionados para el análisis. Por un lado, aquellos que provienen del enfoque *estructural-genético* y, por el otro, las referencias recuperadas en relación con la concepción de *hegemonía, juventud y resistencia*.

Con relación a las concepciones que se enmarcan en el enfoque *estructural-genético*, el primer aspecto a resaltar es que la información que se recupera para caracterizar el suceso a analizar deberá reconstruirse en su *génesis*. Según Pierre Bourdieu (1979), la sociología plenamente realizada deberá considerar como variable de análisis la historia de las estructuras que caracterizan a la sociedad en determinado período. Esto no supone el desarrollo de una mirada historiográfica, sino la reconstrucción de un espacio donde se recupere la génesis de las luchas, las tensiones, las contradicciones, las reformas y/o las transformaciones fundamentales que hacen del espacio geográfico lo que es.

Por otro lado, se recupera el hecho que, para este enfoque, cualquier elemento que pretenda conocerse debe estudiarse asumiendo el desafío metodológico de su doble objetividad. Por un lado, expresar una *física social*, una *estructura* objetiva, un campo, “cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, mensuradas y cartografiadas independientemente de las representaciones que se hagan de ella quienes la viven” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 32). Y, por otro lado, una *dinámica* que dé origen a la información, un *habitus* –entendido como aquellas disposiciones, esquemas de acción, pensar y sentir que son internalizadas a partir de ocupar determinada posición social–, que es “el producto emergente de las decisiones, acciones y cogniciones de individuos conscientes y alertas, a quienes el mundo se les presenta como inmediatamente familiar y significativo” (ídem, pp. 34-35).

Dado que aquí se aborda un suceso propio del ámbito escolar, hay que considerar el hecho de que para este enfoque la institución educativa “*contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural y con ello la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 1996, p. 108). Dicha contribución a la reproducción se realiza a partir de *prácticas* que representan las *estrategias* que los agentes despliegan para permanecer en el espacio escolar. Según el autor, estas refieren

al conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase (Bourdieu, 1996, p. 122). (...)

Para este enfoque, las *estrategias* son similares entre agentes que pertenecen al mismo grupo social, pues este conjunto de agentes se encuentran situado en condiciones de existencia homogénea, posee un cúmulo de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes), o incorporadas como los *habitus* de clase (Bourdieu, 1996). Esta categoría, permitirá establecer lazos de sentido entre los recursos materiales y simbólicos de que disponen los grupos sociales para ocupar el espacio escolar, acumulados en “todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van constituyendo biografías y recorridos” (Bracchi y Gabbay, 2013, p. 33).

Precisamente, se entenderá el sistema educativo como un dispositivo, una herramienta del Estado que contribuye a “ordenar” la complejidad social. Antonio Gramsci da densidad analítica a la anterior caracterización, pues permite interpretar a la escuela como un dispositivo cuya función pedagógica fundamental es de *hegemonía* (Gramsci, 1981).

Según él, a lo largo de la historia, la escuela ha contribuido a la articulación de intereses y concepciones del mundo necesarios para configurar el entramado social, condición fundamental para la reproducción de su función de inculcación hegemónica. La escuela es uno de los dispositivos privilegiados del Estado en materia de articulación de consensos y ejercicio de sutil coerción. Es una de las estructuras materiales de la ideología, “una organización destinada a mantener, defender, o desarrollar, el frente teórico e ideológico de la burguesía. La componen todo lo que influye o puede influir sobre la opinión pública directa o indirectamente” (Gramsci, 1981, p. 96).

Ahora bien, ¿en qué consiste este fenómeno capaz de integrar intereses dispersos? Para responder, se recuperan los aportes de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Según ellos, la hegemonía hace alusión a una totalidad ausente y a los diferentes intentos de recomposición y rearticulación de elementos capaces de superar dicha ausencia orgánica. El vínculo hegemónico “se funda en el desnivel entre articulante y articulado”, que, para coincidir, requiere de “negociar entre superficies discursivas mutuamente contradictorias” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 156).

Esta ausencia se observa cuando existe una “crisis orgánica”. Supone, así, una co-

yuntura donde hay un “debilitamiento generalizado del sistema relacional que define las identidades de un cierto espacio y que conduce a la proliferación de elementos flotantes” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 232).

La articulación se vuelve un fenómeno central del proceso hegemónico. Según los autores mencionados:

El campo general de emergencia de la hegemonía es el de las prácticas articulatorias, es decir, un campo en el que los “elementos” no han cristalizado en “momentos”. En un sistema cerrado de identidades relacionales, en el que el sentido de cada momento está absolutamente fijado, no hay lugar alguno para una práctica hegemónica. Un sistema plenamente logrado de diferencias, que excluyera a todo significante flotante, no abriría el campo a ninguna articulación; el principio de repetición dominaría toda práctica en el interior del mismo, y no habría nada que hegemonizar. Es porque la hegemonía supone el carácter incompleto y abierto de lo social, que sólo puede constituirse en un campo dominado por prácticas articulatorias (Laclau y Mouffe, 1987, p. 229).

Los elementos que se articulan poseen una identidad capaz de ser indicada por ser “fragmentos de una totalidad estructural orgánica perdida” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 157). Dada la práctica de articulación, “la identidad de los elementos resulta modificada como resultado de esa práctica” (ibídem, p. 176).

La dispersión se convierte en el principio de unidad de la articulación. Allí, la dispersión es gobernada por “reglas de formación de condiciones” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 177). Este proceso se observará a partir del concepto de “formación discursiva”, según el cual es posible dar cuenta de la “regularidad de la dispersión” (ibídem, p. 177), entendiendo que esta es una “práctica discursiva” (ibídem, p. 180), donde todo objeto que participe en la situación forma parte, también, del discurso.

Al analizar un suceso protagonizado por jóvenes, se vuelve fundamental incorporar una definición teórica de la categoría. Para ello se recupera la concepción de Rossana Reguillo. Según ella las(os) *jóvenes* son una potencia de cambio, a través de la cual es posible identificar los modos en que la sociedad se inventa a sí misma (Reguillo, 2012). Según la autora, las(os) jóvenes “han sido importantes protagonistas de la historia del siglo XX en diversos sentidos” (Reguillo, 2007, p. 19):

los jóvenes han seguido haciendo estallar las certezas y han continuado señalando, a través de los múltiples modos en que se hacen presentes, que el

proyecto social privilegiado por la modernidad en América Latina ha sido, hasta hoy, incapaz de realizar las promesas de un futuro incluyente, justo y, sobre todo, posible (ídem, p. 22). (...)

Según Reguillo (2007), serán las prácticas jóvenes las que permitan dar cuenta del proceso a través del cual,

el mundo se desterritorializa, es cierto, con respecto al quiebre de un centro con la periferia, con respecto al discurso de un mercado que se globaliza, con respecto a Internet y sus redes virtuales, pero sólo para volver a relocalizarse, a reterritorializarse, es decir a establecer sus nuevas coordenadas de operación (p. 145). (...)

Finalmente, se recupera la noción de *resistencia*, la cual permite incorporar la mediación, el poder y la cultura en la comprensión de las complejas relaciones que entablan las escuelas y la sociedad dominante. Según Michael Apple (1987),

los estudiantes [...] son creadores activos de formas que a menudo contradicen las normas y disposiciones que impregnan tanto la escuela como el centro de trabajo. En términos analíticos, las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan tanto por la contradicción como por la simple reproducción (p. 110). (...)

Apple entiende que los estudiantes son expertos en “trabajarse el sistema”. Según sus palabras, “gran número de ellos [...] adaptan su entorno creativamente para poder fumar, salir de clase, inyectar un poco de humor a la rutina, controlar por su cuenta el ritmo de la marcha de las clases y en general hacerlo durante todo el día” (1987, p. 110).

4. ¿Cómo se realizó el análisis?

Para analizar sociológicamente el suceso histórico que ha supuesto la realización por parte de los estudiantes de la primera “toma” de la escuela secundaria de la ciudad de Tandil, se recupera la concepción de estudio de caso y, desde allí, se ponen en juego dos variables, la génesis y el campo escolar donde sucede el fenómeno en estudio.

En relación con la concepción de estudio de caso, esta se ha seleccionado pues permite orientar el análisis a partir de vincular las múltiples propiedades que se concentran en una sola unidad (Archenti, 2018). Siendo así, en ella “se concentra toda la atención

investigativa orientada a un análisis intenso de significados con la intención de comprenderlo en su especificidad” (ibídem, p. 292). Aunque se reconoce que este estudio tiene una finalidad también *instrumental* (ibídem, p. 296), puesto que brindará elementos para conocer un fenómeno que lo trasciende, el estudio del campo escolar en la ciudad de Tandil (Leivas, 2020).

Como se adelantó en la presentación de este artículo, dicho estudio de caso será analizado en dos dimensiones, una en su génesis, intentando reconstruir las luchas en que se sostiene la contradicción que origina el fenómeno en estudio y, otra, a partir de la caracterización del campo escolar, las estructuras y las prácticas que se promueven en la unidad de análisis, la primera “toma” de una escuela secundaria en la ciudad.

Para ello se trabaja con dos fuentes de información cualitativa:

1. Análisis de 17 notas periodísticas, publicadas en *El Eco*, diario de la ciudad de Tandil, entre 2017 y 2018.
2. Entrevistas realizadas a cuatro actores de la institución educativa: docente, estudiante, familiar y directivo.

Ambas fuentes fueron sometidas a un proceso de *codificación* (Borsotti, 2015). Este proceso inductivo permitió identificar actores, prácticas, significaciones, valoraciones y conceptualizaciones. La información fue ordenada de manera tal que las notas periodísticas permitieran reconstruir la génesis de los hechos para colocar los datos en un tiempo y espacio determinado.

El resultado del proceso de codificación, puesto luego en diálogo con las categorías teóricas, permitió reconstruir, aunque parcialmente, los cimientos simbólicos y prácticos en que se sostiene el suceso en estudio y caracterizar la configuración de un campo escolar donde los actores se disputan cómo resolver la contradicción que origina el conflicto, básicamente definiendo si se perderá, mantendrá o aumentará el capital escolar que distribuye, en este caso, la escuela.

5. Análisis del suceso, la “toma”

5.1. La génesis de la contradicción

Los registros periodísticos permiten reconstruir una serie de acontecimientos que expresan la contradicción que explica el fenómeno de la “toma”. Esta se fundamenta en la existencia de una disputa por el capital escolar que detenta la institución. Por un lado

encontramos la política de una gestión de gobierno que aspira a precarizar dicho capital cultural, y, por el otro, la comunidad educativa que aspira a sostenerlo o aumentarlo.

Esta disputa, en el momento de referencia, se está jugando en el terreno de lo edilicio, de la infraestructura. Lo que está en juego es la existencia o no de un edificio escolar habilitado para el dictado de los contenidos propios de la modalidad artística. Después de la “toma” pacífica de la obra —aún sin terminar— del edificio proyectado, el conflicto se destraba y la contradicción se sintetiza.

A continuación se presenta una sucesión de hechos, en este caso según los registros del periódico local de mayor llegada a la población, *El Eco*, de Tandil.

En su nota del 9 de agosto de 2017, el periódico indica que, dado el retraso en el pago de haberes, los *obreros* pararon la obra de la escuela, pues “la Unidad Ejecutora Provincial adeuda cuatro certificados”. A esta tensión entre los trabajadores y el Estado empleador, según la nota del 1º de septiembre de 2017, se suman los *estudiantes*. Allí indica: “alumnos y obreros salieron a la calle a protestar por la paralización de la obra”, pues la empresa “X” decidió paralizarla dada una deuda de más de 6 millones de pesos del gobierno provincial. Hay preocupación frente a la posibilidad de que la obra no se concluya: “el proyecto se encuentra en la recta final y por eso es una indignación que vuelva a frenarse”. Se deja ver un desgaste en la metodología para reclamar lo adeudado. Según la directora: “falta muy poquito y han sido muchos años reclamando y siempre, si no reclamamos, no pasa nada”. También es visible una indignación por las consecuencias pedagógicas del retraso: “una semana más que no se trabaje, es una semana más de retraso y el año que viene —como teníamos pensado— no vamos a poder arrancar el nuevo ciclo lectivo acá”.

La siguiente mención en el periódico del conflicto es del 21 de enero de 2018, cuatro meses después. Allí se indica que la Dirección General de Cultura y Educación, el 29 de diciembre de 2017 y mediante la Resolución N° 2378/17, decidió disolver la Unidad Ejecutora Provincial (UEP) y propone que, a partir de enero de 2018, todas las obras se ejecuten desde la Dirección Provincial de Infraestructura Escolar (DPIE) y la Subsecretaría Administrativa.

El 3 de febrero de 2018 se informa de la visita de funcionarios en el marco del cierre del primer ciclo de Escuelas de Verano. Allí consta que el senador provincial por Cambiemos (coalición gobernante) y el ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires fueron “abordados” por representantes del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación Bonaerense (Suteba) y representantes de la comunidad educativa, quienes les transmitieron su preocupación por el incierto futuro de la obra de infraestructura en cuestión.

Frente al reclamo, el ministro garantizó que el edificio estaría finalizado en siete meses. El senador por la alianza Cambiemos confirmó que se había rescindido el contrato con la empresa por incumplimiento y que se volvería a licitar con la idea de que la escuela esté terminada en, aproximadamente, cinco a siete meses. Según consta en el artículo, los gremios docentes lamentaron tener medio año más con la obra parada y plantearon su enojo por no poder contar tampoco con el edificio ese año.

El próximo registro es del día 4 de agosto de 2018. Allí se relata que dado el incendio ocurrido en una escuela de la localidad de Moreno —provincia de Buenos Aires—, a raíz del cual perdieron la vida dos docentes, los alumnos y docentes de la escuela de Tandil realizaron una “sentada” reclamando que la constructora que se iba a hacer cargo de retomar la obra había desistido en su intención frente a la demora de la Provincia de rubricar el respectivo contrato. Al mes siguiente, el 4 de septiembre de 2018, se informó, a través del medio, que la comunidad de la escuela volvería a manifestarse para exigir la finalización del edificio, dada la suspensión de clases en el edificio antiguo por cuatro días, puesto que no estaba habilitado para el dictado de clases.

Al mes siguiente, el 6 de septiembre de 2018, el periódico informa que tras una masiva marcha, la escuela recibió la confirmación de la reanudación de la obra. Y plantea que la comunidad educativa fue recibida por funcionarios locales y la subsecretaria de Políticas Docentes y Gestión Territorial de la Provincia. Allí confirmaron que en una semana se reanudaría la obra, pues ese martes se había adjudicado y se había firmado el contrato y ahora quedaba acompañar las pólizas y comenzar los trabajos.

Seis días después, el 12 de septiembre de 2018, se publica una nota titulada “Firmaron el comodato para que Escuela pueda usar la Casa del Deporte”, donde indican que dada la inhabilitación del espacio era necesario reubicar el dictado de clases. Con ello se originaba el inconveniente de resolver dónde albergar a la totalidad de la matrícula (459 estudiantes). Cinco días después, el 17 de septiembre, se habilitaba un nuevo espacio, específicamente en las instalaciones de una universidad privada, pero donde solo asistirían los alumnos de 1ero y 2do año. En total eran 339 chicos, divididos en diez secciones, de 33 cada una, el resto quedaba en el edificio sin habilitación.

Al día siguiente, el 18 de septiembre, el periódico publica una nota donde registra el problema que emerge con relación a cómo transportar a los alumnos a las nuevas sedes. Frente a ello, se propone definir un punto conveniente donde se pueda buscar a los chicos, viendo también si podía haber alguna combinación de colectivo porque la mayoría de los alumnos viven en zonas alejadas.

El 1º de octubre, una nota registra el malestar surgido dado que, pese al compromiso asumido el 5 de septiembre por la subsecretaria de Políticas Docentes y Gestión

Territorial, el movimiento en la construcción de la obra era escaso y no había certezas sobre la llegada de la nueva empresa adjudicataria.

El 10 de octubre, el periódico informa específicamente sobre la “toma”. Aquí los protagonistas son los estudiantes. El cuerpo de estudiantes decidió ocupar el edificio en obra, pasar allí la noche y exigir la presencia de autoridades provinciales para que la empresa adjudicataria concluya sus compromisos. Al consultar a las autoridades provinciales, ellas aseguraron que la obra no estaba paralizada. Dos días más tarde, el 12 de octubre, se informa el levantamiento de la “toma”, indicando que, con emoción y el orgullo de haber logrado sus objetivos, las representantes del Centro de Estudiantes levantaban la medida de fuerza.

5.2. Actores y prácticas

Actores

Al analizar el suceso, se identifica una diversidad de agentes capaz de ser reagrupada en tres grupos sociales, diferenciados según los intereses que persigue su accionar: 1) quienes representan los intereses por la finalización del edificio escolar, 2) quienes poseen cargos gubernamentales y parecen “proponer” la precarización de la institución, y 3) quienes se vinculan al hecho a partir de las empresas, a las que se terceriza la culminación del edificio.

El primer grupo será referenciado como la *comunidad educativa*. Está integrado por:

- Chicos / estudiantes/ Centro de Estudiantes / Asamblea / presidenta / ejército de soñadores.
- Docentes, profesores.
- Directivos.
- Familiares de estudiantes.
- Cooperadora.
- Gremios docentes nucleados en el Frente de Unidad Bonaerense.

El segundo grupo será denominado *gestión de gobierno* y contiene, fundamentalmente, a autoridades municipales y provinciales:

- Intendente de la ciudad de Tandil.

- Jefe de Gabinete del Honorable Consejo Deliberante de Tandil.
- Unidad Ejecutora Provincial de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE).
- Consejo Escolar de la ciudad de Tandil.
- Dirección Provincial de Infraestructura Escolar de la DGCyE.
- Subsecretaría Administrativa de la DGCyE.
- Senador Provincial de la Provincia de Buenos Aires (PBA), referente de la alianza de gobierno Cambiemos.
- Ministro de Educación de la PBA - Director General de Escuelas.
- Vicegobernador de la PBA.
- Subsecretaría Provincial de Políticas Docentes y Gestión Territorial.
- Inspectoras de la DGCyE, región XX de la ciudad de Tandil.
- Arquitectos.

El tercer grupo será denominado *empresas a las que se tercerizan las construcciones de obra* y está integrado por:

- Obreros de la Unión Obrera de Trabajadores de la Construcción de la República Argentina (UOCRA).
- Cámara de Transporte de la ciudad de Tandil.

Prácticas

Para caracterizar qué prácticas despliegan los agentes identificados, se consideran cuatro tópicos: objetivos, estrategias, fundamentos y sentimientos expresados. Estos emergen del propio análisis cualitativo de la información. Grupo 1 y 3: En relación con las prácticas que despliega la comunidad educativa y las empresas⁶, se evidencian, entre los *objetivos*, las siguientes expresiones:

⁶Los agentes de la comunidad educativa y de las empresas han sido considerados en el mismo apartado por las similitudes en sus prácticas. En momentos donde se consideran diferencias serán analizados separadamente.

Manifestar / visibilizar / reclamar / salir a la calle / protestar / reclamar en forma pacífica / generar compromiso en las autoridades / acompañar / abordar / criticar / organizar / ser activos: debatir y reunirnos / movilizarse / convocatoria / cantar / agradecimiento / ruido / parar la obra / interrumpir / asistir / respetar / estar a la espera / reacondicionar / continuidad pedagógica / retomar / recurrir / presentar.

Las *estrategias* que despliegan para conseguir dichos objetivos tienen que ver con:

Bocinazo / carteles / muestras de arte / petitorios / junta de firmas / feria americana / sentada simbólica / bombos / plan de continuidad / dar clases en tres establecimientos / enviar mensaje / toma pacífica / jornada de limpieza / pasar la noche en el edificio / asamblea / conferencia de prensa / levantar toma.

El *fundamento* que sostiene y da coherencia a las estrategias se sostiene con:

1. El hecho de que manifestarse es lo único que hace reaccionar al gobierno: si no hay “reclamos no pasa nada / movilizarnos era la única medida”.
2. Las promesas no cumplidas: “Falta un 20 % para terminar / no se puede esperar 6 meses, hace 20 años que esperamos / habían asegurado que empezaban / falta de respuestas por parte de Provincia / esperan que algún funcionario provincial dé la cara”.
3. El impacto de la falta de respuesta: “Esto ha desorganizado a las familias y los menores corren riesgos de seguridad al estar en dos sedes”.
4. Reclamos más amplios, entre ellos: “Repudio por la muerte de una docente y un auxiliar en Moreno / Nuestro edificio está en condiciones similares”.
5. Con relación a las prácticas de las empresas: “Reinicio de las obras / nadie se acercó a pagar los certificados / habían asegurado que la obra empezaba en agosto / no saben cuándo van a poder pagar, la UEP les está debiendo”.

Los *sentimientos* en general son negativos, tienen que ver con:

Cansados / incertidumbre / cautela / no conformes / preocupación / había expectativas / desilusión / incertidumbre / frustración / interpelados / no voy a creer nada / creímos que teníamos que acompañar / preocupada /

desorientados / indignados / me parece un horror / ya no podemos más / no sé cómo lo vamos a arreglar / alivio / satisfacción / ansiedad / no damos abasto / defraudados / avergonzados / gratificante / orgullo.

Grupo 2: Por su parte, el segundo grupo de actores, considerado como la *gestión de gobierno*, plantean, entre sus *objetivos*:

Ejecutar la obra / presentarse / recorrer / desvincular / escuchar / garantizar / llamar / estar en conocimiento / afirmar / transmitir / retomar / entregar / ofrecer / interrumpir / prolongar / acercarse / asegurar.

Dichos objetivos buscan ser conseguidos a partir de las siguientes *estrategias*:

Reunión / diálogo / declaraciones / suspender clases / reubicar / nueva licitación / encuentros / contactarse / comprometerse / suspender / recorrer / recibir / adjudicar / contratar / hablar / parar / firmar el comodato / firmar el contrato.

Sobre los *fundamentos* que dan coherencia a las prácticas, se plantea:

Establecer un método operativo de gestión / hay que tener tolerancia / no puede dar ninguna certeza después de todo lo que está pasando que seguirán gestionando / hay muchos edificios que requieren construcción (Municipio).

En relación con los *sentimientos*, desde el gobierno se explicita tener:

Voluntad / lamenta dejar sin clases a los alumnos / conformes con los logros / disconformidad con la toma.

La reconstrucción de una identidad

A partir del análisis de las fuentes de información, puede reconstruirse simbólicamente en los discursos la existencia de una "identidad". Es una escuela que se diferencia en dos aspectos fundamentales de las demás instituciones secundarias: pertenecer en principio a la modalidad de arte y luego sostenerse como tal a partir de la resistencia que han asumido sus actores, profesores y estudiantes.

En el relato de la directora, aparece este elemento:

no se pudieron concretar muchas cosas por la identidad de los docentes inclusive, no solo los alumnos, sino los docentes, la carga horaria que tenían [...] y muchos éramos egresados de acá [...] y vos la mirás a la escuela desde otro lugar. (...)

La tenaz y firme decisión de parte de la propia comunidad educativa de sostenerse en el nivel medio como modalidad ha ido forjando una imagen colectiva sobre qué es ser parte de la escuela Polivalente de Arte EESA N° 1, al menos en la ciudad de Tandil. Creada en 1974, la escuela ha sobrevivido a las iniciativas educativas que los diferentes gobiernos fueron proponiendo.

Según la directora, “[h]ubo momentos en que, bueno, no sabíamos cuál era nuestro destino, muchos momentos [...] tuvimos muchos momentos de incertidumbre”. Efectivamente, estos “momentos” abarcan desde la última dictadura militar de 1976, pasando por la recuperación democrática de 1983, la instalación del modelo neoliberal en la década de 1990, período en que se provincializaron las escuelas nacionales, énfasis atenuado después de 2003 por una propuesta política neodesarrollista. Sin embargo, en el momento en que sucede la “toma”, la escuela nuevamente era asediada por la precarización, en este caso, edilicia.

La directora de la escuela relata:

en el 94 pasamos a Provincia y después pasamos primero la EGB, después la ESB, hasta que nos conformamos como secundaria de seis años, que eso fue una... Yo creo que eso nos unificó otra vez como escuela, porque no... O sea, si bien es con que es una escuela única, nos separaron en algún momento [...] dependíamos de otros directivos. (...)

Al indagar la trayectoria escolar del máximo responsable de la institución en la región educativa a la que pertenece Tandil, se observa una profunda ligazón con la escuela y con la modalidad artística:

desde el 74, que se crearon las escuelas artísticas, venimos peleándola desde ahí por distintos cambios, planes de estudio, distintas modificaciones. [...] Y fuimos pasando por todas esas cosas, pero no sé si solo mantenernos, sino para que no se perdiera lo que era la modalidad artística, que hubo momentos que estuvo mal, mal, la modalidad artística. (...)

⁷La ciudad de Tandil es una ciudad intermedia ubicada en el centro de la provincia de Buenos Aires. Se estimaba que para el año 2020 podía contar con una cantidad de 132.310 habitantes.

Al considerar el relato de la *estudiante* en relación con la institución, ella vincula la identidad con el “gusto” de estar en la escuela:

la mayoría van porque les gusta lo que hacen y a pesar de la carga horaria, la disfrutan, o sea, disfrutan de tener taller, de esto, de hacer cosas creativas, les gusta pensar, debatir, etcétera. (...)

5.3. Tópicos en relación con el suceso de la “toma” según los discursos de sus protagonistas

La *docente* entrevistada cuenta la situación de la “toma” desde la idea de recuperar, por un lado, el respeto a la voz de los estudiantes. Según ella, “cuando los chicos decidieron la toma fue así y bueno y se los respetó, hasta la directora sabía”. Aunque también explicita los hechos que desencadenan el suceso de esta manera: “Y bueno, fue todo el año que después empezaron haber problemas, que tuvimos que abandonar ese colegio e irnos a la Casa del Deporte. Hubo una separación ahí, tremenda, que nos quejábamos [...] después nos turnábamos, no tuvieron clases los más grandes, nosotros tuvimos ahí al principio, era como muy... Un lío, ¡tremendo!”.

La actitud de les docente fue diferente, pues “muchos acompañaban y hubo profes que se manifestaron afuera con carteles; otros proponían tomar represalias porque un chico hizo una toma, respecto a la nota o a lo que tenía que hacer”. Se registra cómo siente satisfacción por lo sucedido: “yo estaba contenta por los chicos, me parecía que yo nunca me había animado a hacer... Estaba buenísimo”.

En su relato, resalta el nivel de organización estudiantil. Según ella, “tenían [...] turnos de limpieza, estaban más limpios que nunca los baños”. Y remarca: “Y en el Centro de Estudiantes habían unas chicas, súper empoderadas, así, una fuerza tremenda...”.

La estudiante entrevistada caracteriza la situación a partir de recuperar la organización estudiantil, destaca que

armaron un montón de cosas. Después hicieron movilización con la escuela, llamaron a todos los medios, hablaron con los medios, con los diarios [...] Estaba todo súper organizado. Después al otro día empezó la jornada de limpieza [...] y era una lista: tal hace tal cosa, tal hace tal otra o este va a preparar el almuerzo del mediodía. (...)

Por otro lado, resalta que fue un proceso que implicó diálogo. Según ella “lo habíamos hablado [...] y medio así como en secreto dijimos [...] Queremos tomar la escuela, no

sabemos cuándo todavía, pero un día vamos a decirle a la directora ‘mira, cerramos las puertas, vos decidís si quedarte afuera, si quedarte adentro’”. Comenta que también se habló con jóvenes de otras localidades que ya habían tenido la experiencia: “habían hablado con otra estudiante de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que son amigas [...] y le preguntaron todo. Y bueno, ella les contó todo lo que había que hacer, las medidas que había que tomar...”.

También resalta las repercusiones mediáticas que tuvo su decisión. Plantean que “estaban todos los periodistas tratando de sacar foto [...] Y después estaba la policía también [...] Íbamos subiendo a las redes sociales, etiquetando a funcionarios, a noticieros [...] usamos Instagram más que nada y Twitter”.

Al considerar cómo había decidido participar, planteó: “Yo me quiero quedar, no sé qué me van a decir, pero yo me quiero quedar. Me anoté en la lista y los fui a llamar ‘Ma... van a tomar la escuela hoy, a la tarde. ¿Me puedo quedar?’”. Resalta también otro aspecto, el compromiso entre compañeros: “Sí. Sí, en ese momento era de todos igual porque están ahí todos en esa”, a pesar de sentirse nerviosos. “Estábamos muy nerviosos, porque era la primera vez que estábamos en una toma y porque la noche no era lo mismo y porque estaba el auto de la policía ahí afuera que no sabíamos”.

El *familiar* recupera, para caracterizar la situación, dos aspectos. Por un lado, la voz de los estudiantes: “la voz que ganaron estos chicos y lo que les enseñan a otros, a tener su propia voz, a escucharse, a decir lo que piensan, a decir lo que sienten”, y, por el otro, el vínculo con la escuela: “es de rápido acceso a tener contacto con lo que pasaba en el Centro de Estudiantes. Se armó un grupo de padres, de familias”.

6. Resultados

Al poner en diálogo los datos anteriormente planteados con las concepciones teóricas descritas, son muchos los análisis que podrían realizarse, aquí se señalan algunos.

Primero, mencionar la relevancia de la escuela como institución del Estado moderno, en la que convergen sujetos sociales con múltiples y diversas trayectorias sociales. Este es un espacio donde, cuando en determinadas coyunturas se pierde el “equilibrio” y se hace necesario rearticular el consenso perdido, al hacerlo se deben obedecer las reglas de juego construidas a lo largo de su génesis, es decir, del acumulado de las múltiples posiciones ocupadas en el campo escolar, es decir, de su identidad, construida como elemento del sistema relacional del que forma parte.

Segundo, analizar la “toma” como acontecimiento, pero leído en clave de proce-

so histórico, expresa una *crisis orgánica*, pues se coloca allí una “ausencia” que debe *recomponerse y rearticularse*. ¿Cómo lo hace? Es lo que está en disputa.

Según los datos y los aportes teóricos, se identifica aquí un proceso de articulación hegemónica en el que se requiere negociar entre *discursos contradictorios*, que podrían sintetizarse en intereses que intentan gobernar en un sentido neoliberal y la génesis que configura las identidades de quienes protagonizan la construcción del propio espacio escolar.

Ahora bien, para entender cuál es el *desnivel* que se presenta en esta crisis de hegemonía se podría indagar en qué *identidad* motiva a los actores a actuar de una manera y no de otra. Siendo así, hay que considerar, posteriormente, cuáles son las motivaciones *prácticas y simbólicas* para la acción que expresa la comunidad educativa y cuál, la gestión de gobierno, buscando en los *discursos regularidades en la dispersión*.

Para la comunidad educativa, las implicancias prácticas se sintetizan en el momento en que se pierde un edificio único donde desarrollar el trabajo escolar. En específico, cuando se suspenden las clases, dado que el antiguo edificio queda inhabilitado y se divide a la población en instituciones diferentes, donde además se comparte el dictado de clases con ofertas educativas de otros niveles de educación. La propia comunidad experimenta el hecho de que, lo que en principio parecía ser un alivio, al poco tiempo se transforma en un trastorno práctico.

La reacción frente a esta situación da cuenta de una *estrategia* potente: *resistir* a partir de prácticas que impliquen una limitación a las posibilidades de acción que sostienen la situación. Aquí la “toma” se vuelve estratégica para un sujeto *joven* que opera prácticamente desde este acumulado de experiencias y la supera, logrando *trabajarse el sistema*.

Por su parte, la dimensión simbólica se expresa en la consolidación de una *identidad* que refleja, en la coyuntura, una génesis: haber sostenido a lo largo del tiempo y en diferentes contextos la *identidad* de la modalidad artística y de la relevancia de luchar por una escuela pública, gratuita, artística y de calidad. *Identidad* que, según los datos, parece transmitirse por ser parte del *habitus* que se internaliza por el solo hecho de habitar el espacio escolar. Transitar por esta escuela implica formar parte de una comunidad, de una vocación y de un compromiso para con ella.

Ahora bien, ¿cuáles son las dimensiones *prácticas y simbólicas* que atraviesan las motivaciones de la gestión de gobierno? Aquí los indicios son más difíciles de dilucidar. No hay iniciativas en la práctica por parte del gobierno, hay más bien reacciones frente a las iniciativas de la comunidad educativa. Un dato es que las reacciones aparecen enmarañadas en estructuras burocráticas, y ello también da cuenta de *estrategias* construidas

a lo largo de una *génesis*. Por su parte, la gestión de gobierno se encuentra en una posición de espera, deja pasar el tiempo, en casos de demandas se encarga de generar reuniones, diálogos o alguna gestión. Pero ello depende de la importancia pública que adquieren las manifestaciones de la comunidad educativa.

La dimensión simbólica que atraviesa a las *prácticas discursivas* de la gestión de gobierno no están atravesadas por concepciones sobre la educación pública, artística o de calidad, sino más bien con tolerar, ser operativo o tener voluntad. Hay por parte de la gestión de gobierno un discurso repetido con *regularidad*, con intención de convertirse en hegemónico: el debilitamiento edilicio de las instituciones educativas de gestión estatal –en este caso de la modalidad artística– puede suceder pues los tiempos de la gestión no los marcan las necesidades de la comunidad educativa.

Así, el gobierno propone rearticular el *desnivel hegemónico* producido a partir de naturalizar: educar en la “desidia”, en la crueldad o en el abandono. Los sentimientos que expresa la comunidad dan cuenta de ello: incertidumbre, cansancio, angustia, entre otros.

Sobre los *capitales* puestos en juego y su *utilización* según el grupo social, frente a la necesidad por cumplir sus objetivos –ya sea de “degradar”, “mantener” o “aumentar” el capital cultural– puede indicarse que, tanto la comunidad educativa como los obreros ponen en juego un capital acumulado. La primera, a partir de un aprendizaje sobre cómo visibilizar su reclamo a través de la organización, el diálogo, el debate, etc., realizando marchas, sentadas, muestras, etc. Los segundos, también expresan aprendizajes y racionalidades aprendidas a lo largo de la historia. Surge así la pregunta sobre cuál es la estrategia de acumulación. ¿Para qué debilitar el capital cultural de un grupo social? La respuesta lógica es para mantener o aumentar el propio capital cultural, el propio poder.

Ahora bien, ¿cómo se desencadena este juego entre intereses en disputa? Aquí les estudiantes ocupan un lugar central. Al recuperar el marco teórico se corrobora la hipótesis sobre el rol estratégico de los *jóvenes* en la configuración de prácticas que *resisten*. Ya sea en los diarios como en los relatos, los jóvenes son sujetos que proponen nuevas formas, preguntas, relaciones, valoraciones y convicciones. Son sujetos que se animan, que se arriesgan y, fundamentalmente, que se organizan sin pedir permiso. Es importante mencionar la condición de que el contexto institucional y familiar no parece ser adulto-céntrico. Esto es fundamental. Aquí los jóvenes son “acompañados”, “cuidados”, “contenidos”, tanto por la escuela como por las familias.

Se observa un sujeto que está conectado a procesos globales de acceso/uso de redes sociales, estilos o modas, pero que actúa en un espacio y tiempo particular del cual es protagonista y agente transformador. Esta dinámica lo convoca a producir, desde allí,

su propio territorio. Su práctica modifica, interpela, problematiza su vida cotidiana y singular. Este sujeto vuelve a inventar el espacio escolar a partir de *trabajarse el sistema*.

En síntesis, se puede caracterizar aquí un proceso de *rearticulación hegemónica* frente al desnivel que sucede cuando se produce una gestión de gobierno que entra en crisis con los intereses de la comunidad educativa. Frente a ello, la negociación entre *superficies discursivas contradictorias* implicó, por parte de la comunidad escolar, por un lado, recuperar la experiencia acumulada, y, por otro, contar con una juventud capaz de hacer estallar certezas y defender, organizada física y políticamente, sus intereses.

El resultado parece ser una nueva *articulación hegemónica*, donde la *identidad* que perdura y se consolida es la históricamente construida por la comunidad educativa, y la que perderá lugar en el discurso hegemónico será la que intente debilitar a la educación pública.

7. Reflexiones finales

Cabría en este apartado retomar el desafío de vincular jóvenes, neoliberalismo y educación, puesto que el acontecimiento que se analiza, la “toma”, expresa el vínculo entre estas tres dimensiones.

Tal como se refería en el primer apartado, las políticas neoliberales desarrolladas por la gestión de gobierno durante el período 2016-2019 proponían una precarización del capital cultural acumulado por el sistema educativo estatal y legitimar esa *formación discursiva*. Ahora bien, aunque el gobierno apuesta a la coerción, la adaptación, la aceptación o el disciplinamiento de este nuevo orden a través de estrategias que precarizan, violentan y hasta vulneran el derecho a la educación para sostener el consenso, esto no sucede.

Se verifica, en este caso, la hipótesis que articula este trabajo. Una estrategia de impacto, fuertemente violenta, como no garantizar el espacio físico para sostener la escolaridad, lo cual implicaba desterrar identidades forjadas durante años a la luz de la lucha docente y estudiantil, promovió no la aceptación sino, por el contrario, la resistencia y la organización. Al punto de que, un proceso tan disruptivo como puede ser una “toma”, fue acompañado por toda la comunidad pues con él se expresaba, desde la *identidad* forjada en su historia, un profundo sentido de lo público, de defensa de aquello que pretendía ser arrebatado.

La existencia de intereses que promueven la precarización de la vida, la exacerbación de la violencia como método de gobernabilidad, parece no poder construir *articulación hegemónica*. Esta hipótesis podría ser acompañada por el hecho de que, como le sucedió

a este gobierno, tal tipo de gestión acaba por tener que incorporar en su agenda de gobierno a la educación pública como una de sus políticas prioritarias. En este caso, pareciera que la precarización de la vida es incompatible con la concepción hegemónica de educación pública.

El sujeto joven expresa y reinventa, en su condición de estudiante, el capital acumulado de su generación, vinculada a los debates de género y a la lucha por derechos. Aunque aquí la escuela habilita. Por ejemplo, el Centro de Estudiantes, que es el espacio fundamental de la organización estudiantil, existe porque existe la escuela.

Entonces, se corre así una vara. La escuela es un espacio de distribución de capital cultural, pero, de la manera o racionalidad que proponen los grupos sociales que la han defendido a lo largo de la historia. En cada disputa la escuela se vuelve, para la comunidad, un espacio de trinchera, de conquistas y de cuidado, a partir del cual seguir construyendo y consolidando el poder simbólico y cultural que utilizará en las próximas *articulaciones hegemónicas*.

Para finalizar, podrían indicarse preguntas o líneas de indagación para seguir profundizando el análisis. Hacia adentro de la escuela, preguntarnos sobre cuál ha sido el impacto de la “toma” en la dinámica pedagógica, en los contenidos curriculares, si están en disputa también diferentes perspectivas, lo cual implicaría complejizar al sujeto docente o estudiante. Hacia fuera, cuál ha sido, durante el período, el comportamiento de otras escuelas secundarias, si el neoliberalismo ha afectado de la misma manera a todas las instituciones o hay distinciones, entre otras.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Archenti, N. (2018). Estudio de caso. En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Borsotti, C. (2015). *La elaboración de un proyecto de investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós.

- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, 3ª ed. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bracchi, C. y Gabbay, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas, tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. V. (Dir.), *Culturas estudiantiles, sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Claus, A y Sánchez, B. (2019). El financiamiento educativo en la Argentina: Balance y desafíos de cara al cambio de década. Documento de trabajo nº 178, CIPPEC, Buenos Aires.
- CTERA (2019). Encuesta Nacional de Salud Laboral y Condiciones de Trabajo Docente. Recuperado de www.cetera.com.ar.
- de la Torre, M. R. P. (2014). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. *Investigación y Ciencia*, (63), 90-92.
- Filmus, D. (Comp.) (2017). *Educación para el mercado: Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Katz, C. (2017). El proyecto neoliberal en Argentina. *Mundo Siglo XXI*, 21(41), 31-36.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Leivas, M. (2020). El campo escolar desde la perspectiva estructural-genética de Pierre Bourdieu: Un acercamiento al abordaje estructural e interactivo de la educación secundaria en la ciudad de Tandil. *Actas del Encuentro Internacional de Educación: Educación pública: democracia, derechos y justicia social*. Revista *Espacios en Blanco*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.