

Universidad Nacional de Jujuy
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Tesis de Licenciatura en Comunicación Social

Discursos, identidad y acción colectiva:
la protesta de les estudiantes de la Escuela de Música

Autora

Ayelén Edith Condorí
L.U.: CO - 4840

Director

Fernando Aníbal Castillo

Codirector

Alejandro Kaufman

San Salvador de Jujuy

2022

Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin el compromiso y laburo invaluable de mi director de tesis, Fernando Castillo, gran amigo y ahora, orgullosamente, colega. Y sin mi codirector, Alejandro Kaufman, cuyas enseñanzas fueron una inspiración durante toda mi carrera.

Agradezco infinitamente la realización del sueño de recibirme en la Universidad Pública a mi familia, que me sostuvo, me apoyó y luchó por mí siempre. Mi mamá, Leonidas Ochoa, mi papá, Roberto Condorí, mi hermano, Matías Condorí, mis abuelas, mis tías, tíos y primes. Para mi compañero, Bruno Segovia, y su familia: gracias por creer en mí, gracias por el amor y los ánimos. A mis amigos-hermanes de la vida: Andrea Gutiérrez, Leonor Gutiérrez, Nancy Ayola, Melisa Llampá, Jimena Talavera, Andrea Areco, Romina Salvador, Horace Bravo, Federico Aragonés y Roxana Zumbay que me ayudaron a no rendirme y nunca dejar de creer en mí misma. A mis amigos de la facultad sin cuyo aliento y ayuda no habría podido realizar este trabajo: Martín López, Diego Ricciardi, Luis Barrios, Juan Guzmán y Romina Argote.

Agradezco a cada compañere que colaboró conmigo en los trabajos prácticos y a aquellos con quienes estudiamos para los parciales y los finales. Mi gratitud para los profesores de esta casa de altos estudios, la gran mayoría de ellos excelentes docentes y personas. Gracias, Universidad Nacional de Jujuy.

Finalmente, expresar mi agradecimiento enorme a los estudiantes de la Escuela de Música de Jujuy por brindarme sus testimonios y por toda la colaboración, predisposición y calidez hacia mi trabajo.

Índice

Introducción	4
Antecedentes y aportes teóricos	
Estudios precedentes.....	12
Aportes teóricos.....	14
Aspectos metodológicos.....	24
Capítulo 1. Las condiciones históricas de producción	
Presentación.....	26
Estudiar en la Escuela de Música.....	28
Escribir notas formales: la génesis de una subjetividad colectiva.....	31
Primeras acciones de protesta en el espacio público.....	32
Capítulo 2. La producción discursiva e identitaria	
Presentación.....	38
Lo simbólico e identitario en las “marchas con instrumentos”.....	39
Reconstruyendo el camino hacia la toma.....	41
¿Qué es el “edificio digno”?.....	43
Carteles para luchar.....	45
La dinámica asamblearia de su organización.....	47
Interpretando el proceso de conformación identitaria.....	48
Capítulo 3. Relatos, narratividad y memoria	
Presentación.....	50
Los últimos días de la toma.....	51
Lo que aflora en los relatos.....	52
Sobre performance y memoria.....	55
Memoria y consideraciones benjaminianas.....	57
Conclusiones	60
Referencias bibliográficas	63

Introducción

Los estudiantes de la Escuela Superior de Música de la Provincia de Jujuy¹ tomaron el establecimiento por 10 días, entre abril y mayo de 2011. Esta protesta, si bien constituyó un acontecimiento en sí mismo, formó parte de un proceso –ya concluido– de presentación de demandas, iniciado a principios de la década de los 90. Dichos reclamos emergieron a raíz de la insuficiente y deplorable situación edilicia del Conservatorio, que les impedía estudiar música de una forma que consideraban plena. Ellos no se conformaban con estudiar este arte a duras penas; precisamente, resumieron sus reivindicaciones bajo la consigna de la lucha por un “edificio digno”. La presente tesis refiere a ese suceso y al proceso en el que se enmarcó, considerando la producción y redefinición de discursos, identidades y acciones de protesta.

Dadas las deficientes condiciones materiales del inmueble de la Escuela de Música, sus estudiantes (y docentes) afrontaron diversos problemas. Soportaban cada día intentar aprender en aulas sin aislamiento acústico, imprescindibles para evitar la superposición del sonido entre clases y ensayos realizados en espacios contiguos. Sin paredes insonorizadas, era muy difícil desarrollar actividades que involucraran el canto, la ejecución de instrumentos o el análisis de la música; debido a que era complicado escuchar claramente a los profesores, los compañeros, e incluso la propia interpretación musical. Al no contar con un estudio de grabación ni un salón de actos para evaluaciones o presentaciones, tenían que gestionar préstamos de espacios en otras instituciones. En pocas palabras, su formación musical era coartada de manera específica.

Además, se evidenció otras complicaciones, como techos y muros deteriorados, y sanitarios en mal estado. En adición a estas complicaciones arquitectónicas, las condiciones para su formación musical también se veían afectadas por la falta de presupuesto: no contaban con suficientes instrumentos musicales y los que había estaban viejos y rotos. Aun así, los estudiantes hacían grandes esfuerzos para paliar o aguantar las distintas dificultades y seguir adelante con el cursado. Pero esto no era lo mismo que estudiar dignamente.

Desde el inicio de los noventa, los estudiantes de la Escuela solicitaron a las autoridades gubernamentales la construcción de un edificio nuevo, que reuniera todas las condiciones necesarias. Tal requerimiento se expresó en primera instancia mediante la

¹ En adelante, nos referiremos a la institución como “Escuela de Música”, “Escuela” o “Conservatorio”.

presentación de notas formales ante funcionarios públicos. Años después, sobre el final de la década, y ante la indiferencia a sus pedidos, les estudiantes inauguraron una nueva etapa, caracterizada por un cambio sustancial en las formas de plantear sus necesidades: protestaron. Esto, como veremos, comportó un giro de relevancia en el devenir, en cuanto no solo constituyó una posición activa y combativa frente a las instituciones gubernamentales –modificando prácticas y proclamas públicas–, sino que implicó también un trabajo de re-elaboración de las esferas de la subjetividad y la identidad colectiva. Desde que comenzaron las protestas hasta el momento de la ocupación del viejo edificio, el repertorio fue creciendo en beligerancia, reconfigurándose de manera recurrente. Este incluyó opciones cada vez más categóricas potencial y prácticamente, como la toma por tiempo indeterminado.

A lo largo de esta etapa, les estudiantes se organizaron junto a sus xadres y docentes. Se apropiaron de prácticas de protesta pertenecientes a trabajadores y movimientos sociales, tales como marchar, cortar caminos y realizar asambleas. A partir de ahí, ese repertorio previo fue redefinido por ellos al dotarlo de particularidades relacionadas a la música: “marcharon con los instrumentos”. Esta acción colectiva de protesta consistía en ejecutar sus instrumentos musicales mientras iban por las calles. También brindaron conciertos públicos en la plaza, frente a Casa de Gobierno. Asimismo, cortaron la calle del Conservatorio y realizaron clases públicas de música. Los instrumentos no constituían meramente una herramienta accesoria para hacer más ruido (como es factible apreciar en otras acciones de protesta); suponían un elemento que confería peculiaridad a esta forma de irrupción discursiva y corporal. En la ocupación del espacio público, los instrumentos reenviaban a una marca identitaria, que se fue constituyendo al calor de las acciones de protesta. Se evidenció a mediano plazo un proceso de renovación de prácticas y discursos y, por otro lado, la transformación y re-constitución de la subjetividad e identidad colectiva.

Por varios años más, les estudiantes continuaron sin obtener respuestas o soluciones concretas. Ante este escenario, consideraron y pusieron en acción una nueva forma de protesta: el 26 de abril de 2011, tomaron el edificio de la Escuela de Música; la ocupación, planteada en principio por tiempo indefinido, duró 10 días. Combinaron esta acción con otras implementadas anteriormente, como el corte de calle, las clases públicas, los conciertos y las marchas; también continuaron organizándose en asambleas. Además, sumaron otras medidas: hicieron radio abierta, repartieron volantes y juntaron firmas.

Contaron con el apoyo de estudiantes de otras instituciones y de algunas organizaciones sociales y políticas.

La consigna del “edificio digno” se fue fraguando, junto con el corpus de declaraciones y acciones, a lo largo del intervalo estudiado, en el marco del devenir de la conflictividad con las autoridades gubernamentales. Si bien refería a un reclamo muy concreto, condensaba otras demandas e ideas más generales: el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad. La exigencia consistía en un edificio nuevo, con aulas insonorizadas y suficiente espacio para que todes les que quisieran estudiar música pudieran hacerlo, equipadas también con instrumentos musicales en buenas condiciones y todas las herramientas necesarias para aprender esta disciplina artística; esto implicaba que el presupuesto anual fuera acorde y sus docentes, remunerados justamente. Además, en concomitancia con estas concepciones, en numerosas ocasiones a lo largo de la coyuntura abordada los estudiantes del Conservatorio tomaron parte en movilizaciones en defensa de la educación pública o por problemas edilicios de otras instituciones educativas, solidarizándose. Entonces, podemos interpretar que su perspectiva y lectura de la realidad iban más allá de la cuestión de su Escuela.

Los alumnos de los 90 lucharon por todo esto. Y los estudiantes de principios de la década de 2010 hicieron suyo ese reclamo, iniciado por una generación anterior, y sus historias. Las reivindicaciones resumidas en la idea del “edificio digno” trascendieron promociones hasta llegar a los autores de la toma del Conservatorio, y se constituyeron ellas mismas en narraciones. La referencia a la historia de esta consigna supone un puntapié para pensar de manera extendida las representaciones del pasado hechas ostensibles en la protesta y cómo se construyeron, a la par de las transformaciones en los repertorios de acción colectiva, y la constitución de identidades y subjetividades colectivas. Otra faceta de nuestro trabajo reenvía entonces a los relatos y la memoria de sus protagonistas.

El objetivo general de esta investigación es analizar la emergencia de las acciones de protesta en el espacio público y la producción de discursos y narraciones, subjetividades e identidades colectivas en el caso de la reivindicación de un “edificio digno” por parte de los estudiantes de la Escuela de Música. Los objetivos específicos son indagar las condiciones históricas de la producción y las características de los repertorios, las acciones colectivas de protesta y la producción discursiva e identitaria colectiva por parte de los estudiantes; determinar y analizar la dinámica de la producción de representaciones y significaciones en torno a las acciones de protesta, su entretrejimiento

discursivo, y la producción de identidades; e interpretar los relatos de los protagonistas sobre sus protestas estudiantiles y su reelaboración en el presente.

El trabajo interpretativo discurre entre las condiciones de posibilidad de las prácticas discursivas y las acciones de protesta, y las narraciones y significaciones elaboradas por sus protagonistas. Nos interesa en particular la producción y transformación en los estudiantes en cuanto sujetos, considerando que estuvieron insertes sistemáticamente en un contexto definido por la alienación de su derecho a una educación artística pública, gratuita y de calidad, por la exclusión y opresión sostenidas en condiciones indignas de aprendizaje y vida cotidiana en esta Escuela, y, por otro lado, por su condición de agentes, manifiesta en su intervención en el espacio público a través de acciones de protesta. Conjeturamos que estas experiencias les fueron constituyendo como un sujeto colectivo, en los términos que refiere Joan Scott (1991). Nuestra perspectiva, entonces, es una mirada que coloca a la reconfiguración de la subjetividad y la identidad colectiva en el centro de la discusión.

El fenómeno que observamos remite a un proceso a largo plazo, en el que se puede apreciar un trayecto que evidenció cambios en las formas de presentar las demandas y en los rasgos propios de los estudiantes. La categoría que nos permite interpretar este fenómeno es la de “experiencia”. Trabajada desde diversos enfoques, aprovechamos la conceptualización de Scott (1991). La autora rechaza su interpretación como vivencia o registro de la misma, y la considera un proceso discursivo de producción de subjetividades e identidades. La relevancia de su aporte se aprecia en cuanto nos permite pensar este proceso en términos de construcción de toda manifestación discursiva, práctica, etc., y no concebirlas como elementos dados. El aprendizaje en un edificio precario, la organización en el ámbito de la Escuela, la militancia por parte de algunos en agrupaciones o partidos políticos, las acciones de protesta, no son solo acontecimientos dentro de la coyuntura de su lucha por un “edificio digno”; son momentos de reconfiguración de subjetividad e identidad colectiva.

A fin de aproximarnos a los diversos elementos del fenómeno y organizarlos en un primer momento, hemos aprovechado ciertos conceptos tomados de los aportes de Javier Auyero, Alberto Melucci, Norma Giarraca y Karina Bidaseca, en cuanto a la protesta social, como “conflicto”, “movimiento social”, “espacio público”, “acción colectiva de protesta” y “repertorio de acción colectiva”. En especial las últimas dos categorías fueron fundamentales para la conformación del objeto de estudio y su problematización. Cabe adelantar que entendemos “acción colectiva de protesta” como “una irrupción conflictiva,

es decir, aquella que está comprendida en un ‘campo conflictual’, que se inscribe en el espacio público a partir de una demanda concreta y que necesita del discurso y de la acción para adquirir visibilidad” (Giarraca y Bidaseca, 2001, p.22). En tanto que el “repertorio de acción colectiva” indica el conjunto de formas de protesta disponibles, recuperadas de acciones colectivas anteriores (Auyero, 2002 y 2003). Este primer encuadre teórico y metodológico provee así un anclaje en la comprensión del paso a posiciones activas (y combativas) y la re-constitución de la subjetividad colectiva en el contexto de las demandas estudiantiles, pensando ante todo en los repertorios de la protesta. Se abren a partir de estas concepciones otras preocupaciones vinculadas, como la irrupción de los cuerpos en el espacio público.

Como ya señalamos, en la coyuntura abordada se pusieron de manifiesto redefiniciones sustanciales que confirieron, mediante la integración de lo musical (expresada fundamentalmente en la marcha con instrumentos y las clases artísticas públicas), cierta especificidad a la protesta. La presencia de estos rasgos nos invita a pensar lo planteado en términos tanto de expresión de caracteres preconstituidos como de producción de identidad. Stuart Hall (2003) señala que en general tendemos a entender la identidad como construida “sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de la solidaridad y la lealtad establecidas sobre este fundamento” (p.15). Contra las miradas esencialistas (que piensan la identidad como la manifestación de un sentido estable y congruente), Hall la concibe como el punto de encuentro entre los discursos, prácticas y procesos que nos constituyen como sujetos; como una configuración (en construcción, fragmentaria, no necesariamente coherente) de la diversidad subjetiva que nos habita, susceptible de poder “decirse” (p.20). La identidad reenvía a la coexistencia de una multiplicidad subjetiva, que se “ordena” en función de la experiencia, y que adquiere ese potencial de “decirse” en constelaciones particulares. La apelación de esta categoría sugiere pensar la expresión de los rasgos musicales no como dada de antemano, sino como diferencia construida. Se trata sin dudas de un proceso complejo, en el cual se evidencia tanto que su condición de músicas le imprimió al repertorio de protesta precedente la especificidad musical como que esa condición se fue construyendo y redefiniendo también colectivamente.

La manifestación de consignas como las de “edificio digno”, junto con un importante caudal de expresiones en canciones, proclamas y declaraciones, refieren sin dudas a los procesos productivos de subjetividad e identidad (Scott, 1991), y pueden ser

considerados desde esta perspectiva y, además, como rasgos dejados por esos mismos actos constitutivos. Esta perspectiva supone la discusión de ciertos presupuestos de Scott (Partenio, 2018), y avanza en proponer una tesitura que atienda la representación de las experiencias. En este sentido, desde una posición compleja que evade la transparencia del lenguaje, consideramos el estudio de los testimonios de los estudiantes, como formas de dar cuenta de las experiencias. Esta tesis, se posiciona teórica y metodológicamente entonces en el estudio de la producción subjetiva y el relato sobre la misma.

Para la recolección de los testimonios (trabajo de campo), hemos elaborado una metodología apoyándonos en herramientas y consideraciones de una corriente conocida como “historia oral”. La riqueza de los relatos se encuentra no en su exactitud o concordancia con los hechos sino en el significado de esos eventos y cómo se manifiestan las subjetividades en ellos (Portelli, 1981). La historia oral en definitiva ayuda a reconstruir “la propia interpretación de los hechos por parte del hablante” (Portelli, 1985). Al compartimos su testimonio cada persona reelabora lo que recuerda en función del diálogo con quien le entrevista. Entonces, estos aportes y criterios metodológicos nos sirven al pensar en la narratividad, la rememoración y los niveles de reelaboración de los relatos; y considerar lo semántico y lo subjetivo. De esta manera, logramos una interpretación de lo que significó para estos estudiantes de música apropiarse del espacio público para instalar demandas.

Durante el trabajo de campo entrevistamos específicamente a personas que fueron estudiantes de la Escuela de Música en el período abordado. A su vez, tomamos de manera referencial el testimonio de otros que participaron directamente: docentes de la Escuela y estudiantes pertenecientes a otras instituciones. Por otro lado, realizamos una reseña documental secundaria, consistente en el relevamiento de medios de comunicación: notas en diarios locales impresos y digitales, así como videos de registro subidos a YouTube, nos permiten acceder a entrevistas realizadas a los participantes de las protestas durante el momento estudiado. Sin embargo, consideramos pertinente señalar que de ninguna manera estos contenidos, o el enfoque periodístico del medio en cuestión, cobran preponderancia. Estas construcciones por lo demás mediadas no interesan aquí. Son las subjetividades de los estudiantes las que conforman el eje vital de esta tesis.

El presente trabajo comprende tres capítulos, más un apartado teórico y otro de conclusiones. En el primer capítulo describimos las dificultades iniciales sufridas por los estudiantes, presentamos una división analítica en tres etapas y detallamos la composición de los repertorios de acción colectiva desde el comienzo de las protestas a fines de la

década de los 90 y los aspectos constitutivos de la subjetividad colectiva. En el segundo, ahondamos en el campo de sentidos que implica interpretar la consigna del “edificio digno”: interpretamos las significaciones tejidas en torno a ella, al derecho a la educación musical y la educación pública de calidad, e indagamos acerca de cómo se construyeron las identidades colectivas y los discursos. Y en el último capítulo trabajamos con los relatos, pensando en sus experiencias y lo narrativo en sus acciones colectivas de protesta.

Esta investigación se realizó en el marco de una beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional dirigida por el profesor Carlos González Pérez; la participación como adscripta en las cátedras Teoría y Problemática de la Comunicación Social I en el año 2016, y Teoría y Problemática de la Comunicación Social II en los años 2017 y 2018, ambas bajo la dirección del profesor Fernando Castillo; el trabajo en el Grupo de Estudios en Comunicación, Historia y Memoria y la Unidad de Investigación en Comunicación, Historia y Memoria, y en los proyectos de investigación: “La transformación en los discursos II: bordes semióticos y procesos de construcción semiótico-históricos en comunicación y cultura”, dirigido por el profesor Carlos González Pérez; “Producción y disputa de significaciones en Jujuy durante los años setenta: represiones, resistencias y memorias – Parte II” y “Experiencia y narración ante los procesos y acontecimientos disruptivos en el pasado reciente en Jujuy: sobre la representación de la violencia y la significación, memoria y gestión del dolor”, ambos dirigidos por el profesor Fernando Castillo.

Finalmente, corresponde decir que el nuevo edificio ya ha sido erigido y entregado. Durante el año 2012, comenzó el traslado de la institución a dos ubicaciones provisorias para poder demoler el viejo edificio y comenzar con las obras de construcción. Sin embargo, la Escuela fue separada (a contramano de lo que les estudiantes en su momento habían exigido) y uno de sus niveles, el Profesorado de Música, pasó a ocupar otro lugar céntrico que la gestión gubernamental entregó en diciembre de 2016: un añejo inmueble restaurado. Por otro lado, el nuevo edificio construido sobre el terreno del antiguo fue inaugurado en mayo de 2019; allí funcionan actualmente Formación Temprana y Nivel Medio. También conviene subrayar que, hasta estas dos últimas mudanzas, los estudiantes, los docentes y no docentes de la Escuela pasaron años en instalaciones precarias donde padecieron engorrosas vivencias. Con esto queremos destacar que el hecho de que ya se haya efectuado la construcción y otorgamiento de un nuevo edificio no opaca ni desmerece todos los años de protestas y espera en una penosa situación. Por su parte, los entrevistados han expresado que está pendiente ver si las particularidades de

estos lugares son acordes a lo que ellos habían reivindicado en la época que esta tesis aborda. Del mismo modo, cabe dejar en claro que el proceso de protestas no culminó con la toma de la Escuela en 2011 ni poco después. Se elige que el período abordado inicie en el momento que aparecen las primeras demandas para comprender cómo estas se fueron conformando. Y consideramos que el acontecimiento de la toma de la Escuela de Música, la única en todo el proceso de protestas, fue un momento de transformación del repertorio de acciones colectivas y del discurso, y por eso está incluida dentro del período estudiado. Después de esta ocupación, las acciones colectivas por parte de los estudiantes continuaron, aunque aquí trabajemos con los acontecimientos hasta ese momento. Los estudiantes siguieron organizándose y movilizándose para exigir que comiencen las obras prometidas. Luego de trasladada la institución, protestaron por las malas condiciones en los lugares provisorios, las demoras en la construcción y entrega de la nueva sede, entre otras exigencias. Sus acciones de protesta fueron mayormente marchas, realizadas cada vez con menos frecuencia, al menos hasta 2015.

Antecedentes y aportes teóricos

En esta sección, fruto de la reseña bibliográfica, referimos a los trabajos hallados que pueden considerarse precursores de este estudio. También, presentamos los principales conceptos con los que trabajamos a lo largo de la presente tesis. Por último, damos a conocer la aproximación metodológica con la que abordamos el fenómeno.

Estudios precedentes

En términos específicos, la problemática de la instalación de demandas en el espacio público a través de la acción colectiva en la esfera artística y educativa ha sido abordada por diversos autores. Entre estos, Norma Giarraca (2001) toma un caso muy similar al que trabajamos: una protesta de estudiantes de un conservatorio de música en la ciudad de Buenos Aires, en el contexto de la crisis política, económica y social que afectó a nuestro país a principios de la década del 2000. Esta protesta, en contra del recorte a la educación pública, consistió en la ejecución ininterrumpida de una obra para piano durante una semana. Si bien esta acción colectiva no implicó la toma del establecimiento, planteamos la similitud por los entrecruzamientos entre el arte y la política que también caracterizan nuestro objeto de estudio. En concreto, Giarraca brinda concepciones sobre dos cuestiones que en nuestro trabajo son elementales: la música y la defensa de la educación pública. La autora plantea que la educación pública, “desde la construcción del Estado Nacional, fue considerada como el principal medio para permitir la igualdad de oportunidades y posibilitar la formación de ciudadanos” (p. 4). Desde esta perspectiva, la lucha por la educación pública puede verse como una instancia de democratización social y de construcción de ciudadanía. En cuanto a la música: “irrumpe en el escenario nacional de la protesta argentina de estos tiempos para incorporar el nuevo sentido de la política fusionada al arte como horizonte de creación estética y radical invención histórica” (Badiou, 1990, como se citó en Giarraca, 2001, p. 14). Tomaremos estas ideas como punto de partida para pensar ambos temas.

En cuanto a la ocupación de establecimientos educacionales como acción de protesta, hemos encontrado dos estudios sobre las tomas de escuelas secundarias en Córdoba, a principios de la década de 2010. Sus autores son, por un lado, Mariana Beltrán y Octavio Falconi (2011), y, por otro, Daniel Míguez y Andrés Hernández (2016). Estas

investigaciones, aunque con un enfoque distinto al aquí presentado, aportan a nuestra tarea científica.

El trabajo de Míguez y Hernández (2016) se basa en entrevistas a estudiantes secundarios que tomaron sus establecimientos por desacuerdos con la reforma educativa, y se puede aprovechar para pensar las cuestiones de la protesta y la participación democrática estudiantil. En su desarrollo encontramos ciertos paralelismos con nuestro caso que detallaremos dentro de los capítulos de la presente tesis. Los autores realizan una descripción de una asamblea en la que se decidió una toma de escuela; asimismo, elaboran un análisis de sentido en torno a una barricada que emplazaron los estudiantes en la entrada de un establecimiento, reparando en las formas en que esta le confería sentido a la toma y cómo era interpretada por estudiantes y docentes. Estos pasajes del escrito sirven como ejemplo al momento de abordar aspectos similares de nuestro fenómeno. Finalmente, los autores, brindan una reflexión que rompe con la concepción inmutable de ciertos elementos:

Si partimos de la premisa de que el ejercicio de la ciudadanía en un orden democrático consiste en la posibilidad de disputar derechos, podemos concluir que estas dinámicas constituyen en sí un componente significativo de la democratización y la formación ciudadana de los estudiantes de la escuela media. Así, el caso estudiado sugiere que, en lugar de concretarse en un conjunto estático de derechos y obligaciones, la democratización y la ciudadanía se plasman en el continuo debate sobre su propio contenido. (Míguez y Hernández, 2016, p. 105)

También encontramos varios puntos en común con nuestro objeto de estudio (que se pormenorizarán dentro de los capítulos) en las publicaciones de Beltrán y Falconi (2011). Asimismo, ciertos análisis detallados a continuación, aportan a nuestra problematización. Los estudiantes pasaron a la acción y asumieron “la responsabilidad de reclamar por las condiciones normativas y edilicias de la educación estatal” (p. 31) con sus propias voces y cuerpos. Con la protesta, interpelaron al gobierno provincial, pero de manera indirecta, también a los gremios de profesores al responsabilizarse y poner el cuerpo a “demandas históricas, acalladas en directivos y docentes” (p. 34). Estas acciones llevadas adelante por el movimiento estudiantil constituyeron una “fuerte crítica a las condiciones de existencia, la formación de la subjetividad y el ejercicio de la ciudadanía que se ofrecen hoy en muchas de las escuelas estatales” (Beltrán, 2011, como se citó en

Beltrán y Falconi, 2011, p. 35). Se evidenció entonces la agencia de los estudiantes, quienes asumieron una posición política y crítica, y decidieron protestar aun cuando eso significó exponerse a sí mismos. Gracias a estas interpretaciones, apreciamos otras implicancias de la intervención en el espacio público: la interpelación de forma indirecta a terceros. Hacerse cargo de problemas que afectan a otros que guardan silencio. Y asumir un discurso crítico y activo políticamente. Los autores subrayan que, aunque la acción estudiantil rompió los límites del sistema (Melucci, 1984) “y apeló a una democracia directa, de empoderamiento y de gestión horizontal, no es una demanda antidemocrática, sino por el contrario, es una demanda por más y mejor presencia del Estado” (Beltrán y Falconi, 2011, p. 35). Y recuperando a Maristella Svampa (2002), señalan que los movimientos sociales “no se constituyen en demandas de desintegración ni de desestabilización social sino por el contrario se plantean como mejores oportunidades para la integración a la sociedad, a las políticas públicas del Estado y al fortalecimiento de la vida ciudadana” (como se citó en Beltrán y Falconi, 2011, p. 35). Estamos hablando entonces de un fortalecimiento de la democracia, interpretación que también se aplica a nuestro caso.

Particularmente, Flabián Nievas (2000, como se citó en Califa, 2009) señala una distinción en torno a las modalidades de las tomas, que hemos aprovechado. Una refiere a “la posesión compulsiva –simbólica o efectiva– por un lapso eventualmente determinable de una unidad territorial hasta entonces en poder de ‘otro’, por parte de un sujeto colectivo” (p. 61). Se distingue así entre acciones simbólicas, en las cuales el espacio ocupado no sufre alteraciones ni en sus funciones ni en su organización, y tomas con ocupación, en las que ambas cosas son puestas en cuestión (p. 61).

Aportes teóricos

A continuación, las herramientas teóricas con las que abordaremos nuestro objeto de estudio. De acuerdo con lo encontrado en el trabajo de campo, en el que observamos una contienda, los estudiantes de la Escuela de Música y las autoridades gubernamentales, consideramos pertinente servirnos de los aportes conceptuales de Norma Giarraca y Karina Bidaseca (2001), Alberto Melucci (1984 y 1991) y Javier Auyero (2002 y 2003). Sus trabajos profundizan en los estudios sobre protesta social. Consideramos con Melucci (1984) que el conflicto se define por ser una “relación entre actores opuestos que contienden por los mismos recursos a los que ambos otorgan un valor” (p. 825). Este

conflicto se manifiesta en el espacio público mediante acciones colectivas de protesta. Justamente, las nociones de “acción colectiva de protesta”, como la entienden Giarraca y Bidaseca (2001) y Alberto Melucci (1984 y 1991), y “repertorio de acción colectiva”, elaborada por Auyero (2002 y 2003) recuperando a Charles Tilly y Sidney Tarrow, son fundamentales en nuestra problematización.

Previo a profundizar en la categoría de acción colectiva de protesta o protesta, comenzaremos tratando la cuestión del espacio público. Alejandra García Vargas (2000) recupera lo planteado por Hannah Arendt para interpretar este concepto: es un lugar dialógico y plural, que, como una mesa, reúne, pero también separa, en cuanto organiza. “No se trata de interacción entre iguales sino de un lugar en el que la igualdad pasa por la posibilidad de expresar las diferencias” (García Vargas, 2000, p. 2). Complementamos esta conceptualización con la visión de Naishtat (1999, como se citó en Giarraca y Bidaseca, 2001): el espacio público es un “campo polifónico en el cual se despliegan disputas hegemónicas y contrahegemónicas de discursos y sentidos. Es el lugar formador de audiencias y no mero espacio deliberativo, lugar de reconocimiento de la otredad” (p. 28). En suma, la noción de espacio público con la que trabajamos implica el encuentro, reconocimiento, intercambio, disputa y jerarquización con respecto a los otros.

Junto a Giarraca y Bidaseca (2001), conceptualizamos “la acción colectiva de protesta” como una irrupción conflictiva, es decir, comprendida en un campo conflictual que se inscribe en el espacio público a partir de una demanda concreta y que necesita del discurso y de la acción para adquirir visibilidad, aunque también está vinculada con los períodos de latencia. Su especificidad viene dada por la manifestación de un litigio y la construcción de un sentido político público. Las autoras especifican que su sentido público adquiere características políticas cuando logra generalizar las demandas particulares en la esfera pública, momento en el cual aparece un tercer actor: el espectador u observador que, si bien no se halla involucrado en la acción, emitirá un juicio respecto de esta, ofreciendo una interpretación alternativa a lo sucedido. En este sentido, señalan que las acciones de protesta deben entenderse como acciones caracterizadas por su rasgo inherente: el de ser comunicables en un espacio de visibilidad o campo discursivo, tanto a través del discurso como del lenguaje corporal, a un público que puede ser espectador, narrador o partícipe. Dicho espacio, al dar visibilidad, otorga existencia (Giarraca y Bidaseca, 2001). Es importante aclarar en este punto que lo discursivo atraviesa el fenómeno más allá del contenido textual (entendido como las palabras que se puedan haber manifestado en las proclamas, en los carteles, los testimonios, etc.).

La acción colectiva de protesta no puede precisarse solo como comportamiento disruptivo en el espacio público; Melucci (1984) complejiza su conceptualización alegando que con generalizaciones empíricas como estas no es suficiente, por lo que necesitamos definirla de manera analítica. Entonces, plantea tres dimensiones interpretativas para reconocerla: conflicto, solidaridad, y ruptura de los límites del sistema. Así, afirma que está basada en la solidaridad (la capacidad de reconocerse y ser reconocido como parte de la misma unidad), que desarrolla un conflicto (relación entre actores opuestos que contienden sobre los mismos recursos a los que ambos otorgan un valor) y que rompe los límites del sistema en el cual la acción ocurre.

Las acciones colectivas de protesta varían entre los polos de latencia y visibilidad (Melucci, 1984), recíprocamente correlacionados: la fase latente posibilita la acción visible. Decimos con Melucci que la hace posible porque, si bien se corresponde con un estado de desmovilización, en esta instancia se generan recursos de solidaridad y se produce el marco cultural dentro del cual surgirá la protesta. Luego, el estado de movilización, o fase visible, fortalece las redes y la solidaridad del grupo y funciona como espacio de reclutamiento de otros individuos. Una acción colectiva de protesta va atravesando ambos polos sucesivamente.

Asimismo, Melucci (1984) aclara que la naturaleza de conceptualizaciones como “acción colectiva”, “movimiento social” y “actor colectivo” es ser un punto de llegada. La homogeneización o unicidad deben considerarse un resultado y no algo dado. Un concepto como el de acción colectiva de protesta

es una construcción analítica y no un objeto empírico. (...) Un actor colectivo es siempre una realidad construida que se presenta empíricamente como una unidad dada, ya sea porque los mismos actores le atribuyen una realidad objetiva o porque los investigadores otorgan coherencia a fenómenos empíricos dispares. Precisamente dicha unidad debe cuestionarse y comprenderse como lo que es: el resultado de intercambios, negociaciones, decisiones y conflictos (Melucci, 1992, como se citó en Giarraca y Bidaseca, 2001, p. 21).

Siguiendo la misma línea, otra de sus observaciones nos indica que la unidad y homogeneidad de un sujeto colectivo no son un punto de partida. La pretensión de conciencia y acción únicas dentro de un movimiento social no hace más que ocultar la fragmentación y pluralidad que empíricamente se manifiestan dentro del mismo. Los

movimientos gastan muchos recursos tratando de construir y mantener tal unidad (Melucci, 1984). “El análisis debe romper su aparente unidad y descubrir los varios elementos que convergen en él y que posiblemente tendrán diferentes resultados” (p. 825).

Continuando con la siguiente noción fundamental, de acuerdo con Auyero (2002 y 2003), que recupera el trabajo de Tilly, las prácticas o acciones de protesta llevadas a cabo se inscriben en el espacio público dentro de las posibilidades del “repertorio de acción colectiva”. Tilly define al repertorio como “un conjunto limitado de rutinas que son aprendidas, compartidas y ejercitadas mediante un proceso de selección relativamente deliberado” (Tilly, 1986, 1992 y 1995, como se citó en Auyero, 2002, p. 188). Es decir, la “decisión” de qué acciones colectivas de protesta se practicarán no es completamente premeditada o intencional. Sin embargo, Auyero reafirma que el repertorio existente constriñe la acción colectiva: lejos de la imagen que algunas veces tenemos de multitudes irracionales, la gente tiende a actuar dentro de límites conocidos, a innovar en los márgenes existentes y a perder muchas oportunidades que, en principio, estarían disponibles (Tilly, 1986, como se citó en Auyero, 2002, pp. 189-190).

Además, Auyero (2002) pone el acento en dos aspectos sumamente importantes para pensar la categoría de repertorio: su naturaleza política y cultural. Política porque “este conjunto de rutinas beligerantes: a) surge de luchas continuas contra el Estado, b) tienen una relación íntima con la vida cotidiana y con las rutinas políticas, y c) es condicionado por las formas de represión estatal” (p. 189). En este aspecto, el autor señala que es importante reconocer que “las necesidades, por urgentes y angustiantes que éstas sean, no son suficientes para generar acción colectiva; éstas operan en una matriz de relaciones políticas, luchas colectivas anteriores y respuestas estatales a esas luchas” (p. 189). A su vez, recuperando a Tarrow (1998, como se citó en Auyero, 2002), Auyero afirma que, para el surgimiento de la beligerancia, “los cambios en las oportunidades y condicionamientos políticos son los incentivos más importantes” (p. 189).

Por otro lado, el concepto de repertorio es cultural dado que:

Se centra en los hábitos de beligerancia adoptados por los distintos actores, en las formas que toma la acción colectiva como resultado de expectativas compartidas e improvisaciones aprendidas. El repertorio no es meramente un conjunto de *medios* para formular reclamos sino una colección de *sentidos* que emergen de la lucha de manera relacional. (Auyero, 2002, p. 189)

Nuevamente recuperando a Tilly (1995, como se citó en Auyero, 2003), se observa que los repertorios son creaciones culturales aprendidas, pero no descienden de una filosofía abstracta, sino que emergen de la lucha, de las interacciones entre los ciudadanos y el Estado. En este sentido, Auyero señala que el “aprendizaje por medio de la lucha” (p. 46) es una idea que está en el centro de la metáfora teatral de repertorio.

Por lo pronto, subrayamos que la interpretación que aquí ofrecemos no es una explicación voluntarista. Por tanto, al trabajar con categorías como “subjetividad” e “identidad”, evitamos la naturalización o esencialización.

Joan Scott (1991) observa que

los sujetos tienen agencia. No son individuos unificados y autónomos que ejercen su libre albedrío, sino más bien sujetos cuya agencia se crea a través de las situaciones y estatus que se les confieren. Ser un sujeto significa estar ‘sujeto a condiciones definidas de existencia, condiciones de dotación de agentes y condiciones de ejercicio’. Estas condiciones habilitan elecciones, aunque éstas no son ilimitadas. (p. 793)

En relación a esto, coincidimos con Stuart Hall (1980, 1997 y 2003) cuando manifiesta que al decir “agencia” no expresa deseo alguno de volver a una noción no mediada y transparente del sujeto o de la identidad como autores centrados de la práctica social. En concordancia con Michel Foucault, señala que es necesaria una teoría de la práctica discursiva, antes que del sujeto cognoscente (como se citó en Hall, 2003). Y es que la conformación de la subjetividad tanto como de la identidad cobra carácter discursivo, como apreciaremos unos párrafos más abajo.

Por consiguiente, también es necesario desnaturalizar cómo concebimos “identidad”. Desde el sentido común, se la entiende como un fenómeno que surge cuando hay un origen o características compartidas con otra persona o grupo, enmarcada siempre de solidaridad y lealtad. No obstante, de acuerdo con Hall (2003), la identidad es una construcción que se da “dentro del juego del poder y la exclusión” (p. 19). Es “un proceso de articulación (...) nunca una proporción adecuada, una totalidad” (p. 15). La identidad no es una unidad idéntica y naturalmente constituida, ni una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna (Hall, 2003).

Para Hall (2003) es el

punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan ‘interpelarnos’, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de ‘decirse’. (p. 20)

Entonces, tenemos por un lado los principios de interpelación –los discursos y prácticas que nos interpelan– y, por el otro, la experiencia en términos de Scott (1991) – los procesos discursivos que producen subjetividades–. La identidad es el punto de encuentro o sutura entre ambos, y, como vemos, su conceptualización está fuertemente ligada al discurso. En otras palabras, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (Hall, 1995, como se citó en Hall, 2003). Y se forjan dentro de la representación, el discurso, y la diferencia, y no por fuera de ellos (Hall, 2003). En este sentido, “precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas” (p. 18).

Ante la pregunta ¿Cómo podemos escribir acerca de la identidad sin esencializarla?, Scott (1991) responde

tratar la emergencia de una nueva identidad como un evento discursivo no es introducir una nueva forma de determinismo lingüístico ni privar a los sujetos de agencia. Es rehusarse a una separación entre la ‘experiencia’ y el lenguaje, y en su lugar insistir en la cualidad productiva del discurso. (p. 65)

Para Scott (1991), la “experiencia” es un proceso discursivo que reconfigura las subjetividades e identidades. Los aportes principales de esta autora a nuestro trabajo son precisamente esta distinción de la cualidad productiva de la experiencia, y la posibilidad de pensar este proceso en términos de construcción de toda manifestación discursiva, práctica, etc., y no como elementos dados. Ella aclara que no debe ser confundida con vivencia, no debe dársele valor de evidencia y no es transparente. Nos proponemos concebir la experiencia entonces como aquello que buscamos explicar a fin de historizar y problematizar la construcción de la subjetividad, las identidades y las diferencias. En

contraste, cuando la “experiencia” se considera evidencia se desatienden los procesos de producción y se esencializa la interpretación (Scott, 1991).

Scott nos recomienda evitar tomar como evidentes las identidades de aquellos cuya experiencia está siendo documentada y naturalizar su diferencia. Asimismo, no hay que ubicar la resistencia fuera de su construcción discursiva, y hacer real a la agencia como un atributo inherente de los individuos, descontextualizándola (Scott, 1991).

La evidencia de la experiencia se convierte entonces en evidencia del hecho de la diferencia, más que una forma de explorar cómo se establece la diferencia, cómo opera, cómo y de qué maneras constituye sujetos que ven el mundo y que actúan en él. (Scott, 1991, p. 777)

Antes bien,

necesitamos dirigir nuestra atención a los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce. (Scott, 1991, pp. 779-780)

De esta manera, tenemos presente que la aparición de una nueva identidad no es inevitable o determinada, ni algo que siempre estuvo allí simplemente esperando ser expresado, ni algo que existirá siempre en la forma que se le dio en un movimiento político o en un momento histórico particular (Scott, 1991).

En definitiva, adherimos a que “la cuestión se vuelve entonces cómo analizar el lenguaje” (Scott, 1991, p. 793). Desde nuestro lugar como investigadores, la intención es interpretar este fenómeno de forma tal de no emplear a priori ninguno de los elementos mencionados como argumentos fundacionales sobre los cuales basar una explicación.

En este punto, presentamos el planteamiento de Florencia Partenio (2018), quien, sin perder de vista las advertencias de Scott (1991), señala que aquello que la experiencia

no abarca puede ser igualmente recuperado para comprender otras cuestiones fundamentales. Partenio considera que la expresión narrativa sobre el acontecer o, dicho de otra manera, los relatos pueden trabajarse para enriquecer y complejizar la interpretación. La autora sugiere que “el vínculo entre experiencia y agencia reenvía a explorar las razones materiales y morales que tienen las personas para transformar sus condiciones de vida y de trabajo, y, por tanto, las maneras de significar esas luchas y resistencias” (p. 56). Estamos hablando entonces de un aspecto de nuestro objeto de estudio que también podemos indagar, si al hacerlo tenemos presente que “la *experiencia* es el objeto que la narrativa articula y de algún modo ordena; nunca es posible tornarla toda inteligible, es decir, volverla completamente transparente” (p. 45). y que “los relatos de *experiencias* no se convierten ni en una evidencia empírica ni en mera construcción retórica” (p. 45).

De esta manera, nos proponemos atender entonces tanto a la producción de la subjetividad e identidad como al relato sobre la misma. Para la interpretación de la narratividad nos hemos apoyado en herramientas y consideraciones de una corriente conocida como “historia oral”, que alienta el uso de fuentes orales. Ronald Grele (1991) señala que las entrevistas de historia oral son documentos muy particulares.

A diferencia de estas fuentes tradicionales, las entrevistas de historia oral se construyen, para bien o para mal, por la intervención activa del historiador. Son una creación colectiva e inevitablemente acarrean dentro de sí un ordenamiento, selección e interpretación históricas preexistentes. (pp. 133-134)

Según Alessandro Portelli (1981), la unicidad de la historia oral abrevia en que pone al descubierto la subjetividad de los hablantes, y “cuenta no sólo lo que la gente hizo, sino lo que querían hacer, lo que creían que estaban haciendo, lo que ahora creen que hicieron” (p. 100). La riqueza de los relatos se encuentra entonces no en su exactitud o concordancia con los hechos, sino en el significado de esos eventos y cómo se manifiestan las subjetividades en ellos (p. 100). Precisamente, lo que diferencia a la historia oral de otras formas de hacer historia radica en que “cuenta” más del significado de los eventos que sobre los eventos mismos, y ayuda a reconstruir “la propia interpretación de los hechos por parte del hablante” (1985, p. 18). Pablo Pozzi (2008) añade que lo importante de un testimonio no es su veracidad, sino “más bien la posibilidad de rastrear sentimientos a través del tiempo” (p. 5). De acuerdo con Daniel James (2004), la historia oral favorece

el acceso a información empírica básica que no es posible conseguir a través de fuentes convencionales como “los diarios, los archivos municipales y los registros de las compañías” (p. 125); justamente, nuestro interés está enfocado en hablar con los estudiantes y no, por ejemplo, en cómo se plasmó su protesta en los medios de comunicación.

Siguiendo esta línea, Dora Schwarzstein (2002a) aclara que no es adecuado “considerar o usar las fuentes orales de manera principalmente factual, sólo para transmitir o confirmar evidencia de acontecimientos particulares” (p. 16). Sin embargo, Portelli (1981) sostiene que esto no implica que la historia oral no tenga interés en los sucesos; las entrevistas suelen revelar a menudo acontecimientos desconocidos o bien, aspectos desconocidos de hechos conocidos, echando luz sobre esferas inexploradas de la vida cotidiana de las clases no hegemónicas. Y asevera que las fuentes orales brindan información sobre grupos sociales cuyas historias están ausentes o han sido distorsionadas en los registros escritos. Portelli (2008) nos remarca:

Nunca pensemos en la memoria como un archivo, una heladera que preserva datos y sus significados, sino más bien como un procesador, que los transforma y elabora de una manera osmótica y produce así nuevos datos y significados que incluyen a los viejos, aunque sea para negarlos o librarse de ellos. (p. 15)

En cuanto a la entrevista, la historia oral nos invita a recuperar los relatos teniendo en cuenta que estos no son transparentes. Al compartirnos su testimonio cada participante reelabora lo que recuerda en función del diálogo con quien le entrevista. El relato resultante es a su vez reinterpretado desde nuestro lugar como investigadores (Grele, 1991). Entonces, estos aportes y criterios metodológicos nos sirven al pensar en la narratividad, la rememoración y los niveles de reelaboración de los relatos; y considerar lo semántico y lo subjetivo, como planteamos, al margen de la búsqueda de una única verdad. Interpretamos lo que narran acerca de las marcas inscriptas en ellos a partir de sus vivencias, a sabiendas de que esto no se da transparentemente, sino mediante las formas que cobran la rememoración, la interpretación y la reinterpretación.

Cuando hablamos de entrevista nos referimos a

una sesión de preguntas y respuestas grabadas (...) realizada de una manera no estructurada posibilitando el discurso espontáneo y en la cual las relaciones entre

entrevistador y sujeto son más o menos armoniosas, al menos en la medida en que ambos han acordado reglas básicas que abarcan la conversación. (Grele, 1991, p. 165)

Por lo tanto, las fuentes orales son siempre el resultado de una relación, en la que se encuentran involucrados, juntos, el informante y el investigador (Portelli, 1981).

Dada la participación activa del entrevistador-historiador, aún si esa participación consiste en sólo una serie de gestos o gruñidos, y dada la forma lógica impuesta por toda comunicación verbal, la entrevista sólo puede ser descrita como una narración conversacional: conversacional por la relación de entrevistador y entrevistado, y narrativa por la forma de exposición –el relato de un cuento. (...) el producto que creamos es una narración conversacional y sólo puede ser entendida al comprender las varias relaciones contenidas dentro de esta estructura. (Grele, 1991, p. 135-136)

Otro aporte de Grele (1991) es la “lectura sintomática” como herramienta de interpretación de las fuentes orales. El autor expone que el propósito de esta es revelar niveles ocultos del discurso:

Si se leen (o realmente se escuchan) una y otra vez, no sólo buscando hechos y comentarios, sino también, como sugiere Althusser, atendiendo a percepciones y omisiones, la combinación de visión y no visión, y especialmente reparando en las respuestas a preguntas que nunca fueron hechas, deberíamos ser capaces de identificar y describir la problemática que informa esa entrevista en particular. (p. 138)

Retomando la cuestión de la credibilidad, insistimos en que la importancia de las fuentes orales no radica en la concordancia con los hechos, sino en su divergencia con éstos; en los desacuerdos entre hechos y los testimonios orales, irrumpen la imaginación y los deseos (Portelli, 1981, p. 100). Algunos testimonios contienen afirmaciones “erradas”, que son el resultado no de una rememoración imperfecta, sino de una imaginación creativa. Por estos motivos, asegura Portelli (1985), no existen fuentes orales falsas.

Desde una perspectiva afín, Schwarzstein (2002b) asegura que lo relevante de un testimonio no es tanto el hecho del pasado al que remite, sino la manera en que la memoria es construida. Portelli (1985) plantea que la memoria no es un mero mecanismo que recupere información clasificable en verdadera o falsa, sino que opera como una instancia de generación de significados. Por lo tanto, los significados que otorga a los hechos pueden variar entre formulación y formulación. Asumimos que el narrador no es necesariamente la misma persona que participó de los hechos sobre los cuales relatan. Como sugiere Portelli (1981), la edad no es el único factor cambiante; es factible que hayan acaecido cambios en su conciencia subjetiva, así como transformaciones en torno a su condición social y económica. La modificación de estas variables puede en definitiva introducir cambios en torno a la significación de los hechos pasados.

Con respecto a otra cuestión, la crítica acerca de que les entrevistados de la historia oral no son estadísticamente representativos de la población total o de ningún sector particular de ella, oscurece un problema mucho más profundo. “Los entrevistados son seleccionados, no porque representan alguna norma estadística abstracta, sino porque caracterizan procesos históricos (...) Las verdaderas cuestiones son historiográficas, no estadísticas” (Grele, 1991, p. 131). De la misma forma, en este estudio seleccionamos a los entrevistados por la relevancia y pertinencia de los relatos que nos pueden brindar respecto a este proceso de conformación de protestas y reconfiguración de subjetividades. Coincidimos con Grele (1991) en que “la utilidad de cualquier fuente depende de la información que uno está buscando, o las preguntas que uno busca responder” (p. 132).

En síntesis, los testimonios orales, como asegura Schwarzstein (2002b), no constituyen un registro simple de información sobre el pasado; son productos culturales de naturaleza compleja, en la cual se entrelazan “memorias privadas, individuales y públicas (...) experiencias pasadas, situaciones presentes y representaciones culturales del pasado y el presente” (p. 478). Nos proponemos entonces evitar simplificaciones y afirmaciones a priori, en bien de apreciar la riqueza y complejidad de estos procesos, incluyendo las etapas de la investigación misma, tanto en el trabajo de campo como en la interpretación de lo recolectado.

Aspectos metodológicos

En cuanto a nuestra aproximación metodológica al fenómeno, especificamos la conformación de la investigación en fases que fueron dialogando entre sí. Estas se

sucedieron de forma encadenada, y no necesariamente en el orden propuesto en el cronograma del proyecto de tesis. La etapa de reseña bibliográfica, si bien está al principio de la planificación, no se agotó ni cerró en ningún momento. Pudimos optar por retomarla de acuerdo con necesidades teóricas que fueron abriéndose a medida que interpelábamos el objeto de estudio. Sobre la reseña documental, detallamos que se tomaron como fuente los diarios de mayor tirada de la ciudad de San Salvador de Jujuy: *El Tribuno* y *El Pregón* (ejemplares de los meses de abril y mayo de 2011). Asimismo, relevamos todas las noticias, audios y videos subidos a Internet al respecto de las protestas que se pudo encontrar realizando búsquedas con palabras clave; siempre concibiendo a los medios de comunicación como constructos sociales de determinados sujetos y sus prácticas. Por consiguiente, la utilización de esta fuente significa estrictamente disponer de una referencia documental más de los acontecimientos. En cuanto a la reseña testimonial, conversamos con los estudiantes de la Escuela que participaron del proceso de protestas –y otros actores implicados– ya que sus relatos son la fuente de mayor relevancia al dar cuenta de qué es lo que ocurrió, cómo y por qué. Recogimos sus testimonios empleando la entrevista semi-estructurada y en profundidad, de acuerdo con las consideraciones provenientes de la historia oral, que mencionamos más arriba, dentro de este apartado. Con lo recabado pudimos interpretar el fenómeno, en un entrecruzamiento con las categorías teóricas de nuestro aparato conceptual. Como ya lo dijimos, no fue un proceso lineal, sino que recurrentemente volvíamos a alguna de las etapas anteriores, mientras lo demandaran los límites del abordaje y la construcción de la argumentación.

Finalmente, sobre un aspecto más general de nuestro lugar como investigadores, cabe aclarar que pensamos la comunicación social como una disciplina científica que posibilita indagar los procesos que atraviesan los actores (por ejemplo: su organización, sus acciones, su producción y disputa por el sentido, sus representaciones, la conformación de su subjetividad e identidad) en fenómenos sociales de diversa índole, como el conflicto (Melucci, 1984) en este caso, y no solo el estudio relativo a medios de comunicación.

Capítulo 1: Las condiciones históricas de producción

Presentación

Como primer objetivo específico de esta tesis, indagamos las condiciones históricas de la producción y las características de los repertorios, las acciones colectivas de protesta y la construcción de discursos e identidades colectivas por parte de los estudiantes. Para abordar estos elementos, comenzamos por reconstruir el contexto más amplio en el que se inscribe nuestro objeto de estudio: la toma de la Escuela de Música por parte de sus alumnos, llevada adelante durante los 10 días comprendidos entre el 26 de abril y el 5 de mayo de 2011.

Este acontecimiento emergió dentro de un proceso de reclamos que los estudiantes iniciaron a principios de los 90 y, como ya se ha señalado en la introducción, es estudiado en relación con esa coyuntura que lo contuvo. Esta trayectoria se inició con la presentación de demandas escritas: los estudiantes de la Escuela solicitaron a las autoridades gubernamentales por medio de notas formales la solución de los problemas edilicios que les impedían estudiar. A finales de la década y ante la indiferencia y la falta de respuestas concretas, los estudiantes intervinieron el espacio público mediante acciones colectivas de protesta. Estas manifestaciones, llevadas a cabo en las calles y plazas céntricas, continuaron por varios años; asimismo, la indolencia de los funcionarios públicos. Luego de 20 años de desidia, las condiciones se tornaron pésimas, tomando en cuenta que cuando se iniciaron los petitorios por vías formales la situación edilicia ya era deplorable.

Para 2011, los estudiantes, que habían resumido sus reivindicaciones bajo la consigna de la lucha por un “edificio digno”, resolvieron tomar el inmueble del Conservatorio. Planteamos que este proceso implicó a largo plazo transformaciones en el repertorio de acciones de protesta, en el campo de la discursividad y las significaciones, y en la esfera de las identidades y subjetividades colectivas. Esto nos reenvía a la conceptualización de la categoría de “experiencia”, que atraviesa este capítulo (como el conjunto de la tesis), y mantiene sobre el tapete la apreciación de este fenómeno prestando atención a su construcción y al conjunto de sus aspectos constitutivos. El eje principal de este capítulo está dado en el estudio de las características propias del hacinamiento en la Escuela, la organización y las acciones de protesta en el espacio público en cuanto aportan a la interpretación de la producción de identidad colectiva.

A los fines de comprender este recorrido y sus implicaciones, presentamos la coyuntura de reclamos según una división que responde a fines estrictamente analíticos. La misma nos permite no solo establecer la especificidad dentro de los repertorios, posiciones políticas ante las autoridades y las manifestaciones discursivas, sino también apreciar los cambios a los que aludimos en el párrafo anterior, y organizar el desarrollo de esta investigación. Delimitadas entre sí por el comienzo de las manifestaciones y por la toma (acontecimientos fundamentales que implicaron la transformación de los repertorios de la protesta y el discurso), precisamos tres etapas: A) reclamo por vías formales: presentación de notas y petitorios ante las autoridades gubernamentales; B) protestas con ocupación del espacio público: marchas en las calles y conciertos en plaza Belgrano; y C) toma del edificio de la Escuela. Esta periodización responde solo a los límites impuestos por el abordaje dispensado a la tesis. Los momentos se encuentran encadenados y no fueron necesariamente excluyentes entre sí, sino que se fueron superponiendo: a los reclamos o acciones que se implementaron en la fase anterior, se les fueron sumando los de la siguiente. En este primer capítulo, partimos del estudio de la fase A.

Las interrogantes propuestas desde el primer objetivo específico de la tesis –que guían el trabajo desde el punto de vista de la problematización– se acompañan de otras, que refieren en términos concretos a estas preguntas: ¿Cómo era estudiar en la Escuela de Música desde la década de 1990? ¿Qué implicó la redacción de petitorios formales? ¿Cómo se construyeron sus demandas? ¿Cómo se produjeron las acciones de protesta? ¿Qué acciones de protesta plasmaron los estudiantes en el espacio público? ¿Cómo se organizaron? ¿Qué discutían en las reuniones y asambleas? ¿Cómo se produjo la toma de la Escuela de Música? Estas preguntas suponen mojones para aproximarnos al estudio del fenómeno concreto de la producción de las acciones de protesta y los sentidos compartidos.

A continuación, los contenidos de este apartado. Describimos los espacios de la Escuela y cómo sus características condicionaban el aprendizaje de los estudiantes. Así, detallamos las dificultades que sufrían. Abordamos a continuación la fase A: las interpelaciones por vías formales (notas) y sus implicaciones en relación con la constitución de formas de participación y la construcción de un actor colectivo. Trabajamos, siguiendo esta línea, con el devenir de la etapa B, tomando categorías provenientes de los estudios de la protesta social (Auyero, 2002 y 2003; Giarraca y Bidaseca, 2001; Melucci, 1984 y 2001). En ese sentido, retomando lo indicado párrafos

arriba, estamos pensando a propósito de este asunto puntual, en cómo las acciones de protesta supusieron un proceso constitutivo tanto como un producto del acontecer en torno a los estudiantes.

En síntesis, este capítulo nos permite reconocer las condiciones históricas de la producción de los repertorios y las acciones de protesta, así como comenzar a interpretar, en función de este fenómeno, la producción discursiva e identitaria colectiva en el caso de la protesta de los estudiantes de la Escuela de Música por un “edificio digno”. Así, nos acercamos a la consecución del objetivo general de la tesis.

Estudiar en la Escuela de Música

Desde la década de los 90, se evidenció que las instalaciones de la Escuela de Música eran insuficientes como espacio de aprendizaje. Fundada en 1958, esta institución educativa pública fue creada con el propósito de ofrecer un espacio de formación sistemática y continua en el arte de la música.² Desde el inicio de su actividad, hasta su traslado en 2012 por el comienzo de la construcción del nuevo edificio, funcionó en una antigua casona ubicada en el centro de San Salvador de Jujuy.³ Esta estructura primigenia no reunía las condiciones para funcionar como una escuela de música, ya que no había sido originalmente construida para tal fin. Desde su donación, esta arcaica vivienda poseía características incompatibles con los objetivos de la Escuela de Música.

Como ya ha sido señalado en la Introducción, el principal obstáculo era la falta de aulas insonorizadas: los sonidos traspasaban los muros y las clases no podían

² La Escuela Superior de Música forma parte del Instituto Superior de Arte de la Provincia y cumple la función convencional de los conservatorios de música. Además, ofrece la carrera de profesorado en música, cuyo título es válido para el ejercicio de la docencia en el nivel terciario (Rocha, 2009). Emplazada en el centro de la capital de Jujuy, también acuden a ella estudiantes de muchas localidades del interior de la provincia. En el año 2011, la Escuela poseía ofertas educativas en tres niveles: formación temprana, para niños de 8 a 11 años. Nivel medio, para adolescentes y adultos, con tres tecnicaturas: “Música Académica”, “Música Popular” y “Preparatorio y Coreuta”, de 6 años de duración cada una. Y el nivel superior o terciario, con título de Profesorado de Arte en Música, de 4 años de duración. Las clases se distribuían en los turnos mañana, tarde y noche. Además, la Escuela contaba con agrupaciones extracurriculares y talleres de extensión sostenidas por estudiantes y docentes como: orquesta de cámara, orquesta de instrumentos andinos, orquesta de jazz, ensamble de cuerdas, coro polifónico, ensambles de guitarras, orquesta de formación temprana, orquesta juvenil, ensambles de flautas traversas, coros de niños y adolescentes, ensambles de violoncellos, entre otras. La institución permanecía abierta de lunes a sábados desde las 8 hasta las 23 horas.

³ Como este inmueble fue donado por los franciscanos, lleva el nombre de Escuela Superior de Música “San Francisco Solano”. Otra lucha por parte de estudiantes y docentes, que no será tratada en este trabajo, fue la exigencia del cambio de esta denominación por la de “Ricardo Vilca”. Este reconocido músico jujeño y maestro del Conservatorio, hasta su fallecimiento, en 2007, apoyó la lucha de los estudiantes por el “edificio digno”.

desarrollarse. Las paredes internas de esta vieja edificación eran de adobe, con divisiones de placa de yeso laminado (“Durlock”) o vidrio; esto permitía la transferencia y superposición sonora. Con esta mescolanza auditiva entre espacios contiguos, se dificultaba mucho la enseñanza y el análisis de la música, la práctica del canto o la ejecución de instrumentos musicales, la toma de exámenes y demás actividades pedagógicas. Al mismo tiempo, la Escuela no tenía escenario ni salón de actos, ni estudio de grabación, por lo que les estudiantes y profesores debían solicitar préstamos de espacios en otras instituciones para presentaciones y evaluaciones.

Por otra parte, el límite de capacidad del establecimiento había sido rebasado. En particular, la infraestructura, de una planta, contaba con un largo pasillo, con galerías y dos patios internos alrededor de los cuales se distribuían las aulas. Los dos salones de clase más grandes podían albergar como máximo hasta 25 estudiantes sin comprometer su comodidad. Además, había seis aulas más chicas y alrededor de 10 cuartos muy pequeños, utilizados como espacios áulicos, donde cabían dos o tres personas. Algunas pocas aulas contaban con un piano desvencijado en su interior. Los pisos, de madera y mosaicos, estaban deteriorados. El estado de los sanitarios también era insuficiente.

A principios de la década de 2010, les estudiantes continuaban padeciendo las situaciones mencionadas, ahora empeoradas: no había habido recomposiciones presupuestarias o mejoras considerables para paliar la decadente situación edilicia. La deficiente acústica de los salones de clase seguía generando dificultades en el aprendizaje. Recurrimos a los testimonios de estudiantes de esa época, aproximándonos a lo que significaba cursar en el edificio viejo. Les estudiantes estaban

indignados porque no tenés edificio propio, porque el lugar es chiquito. O sea, al ser una escuela de música y haber sonido, es como que el sonido ya se ensucia. Vos no podés trabajar bien: con las paredes que hay, pasa todo el sonido. (Martina, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 17 de noviembre de 2015)

Y argüían que

no se puede tener aulas así en una escuela de música: necesitamos tener aulas acustizadas, porque si no, se escucha todo lo de los demás (...) [Necesitamos] aulas preparadas, porque tenemos materias en las que tenemos que escuchar la música y analizarla. Y, por ejemplo, a un lado tenemos clases de percusión y al otro hay clases

de violín, y se hace una sola masa de sonido y al final no se puede hacer nada. (José, 2011)

Tampoco la capacidad edilicia fue ampliada. La matrícula alcanzaba en ese momento 2000 estudiantes aproximadamente, y no todos les interesaba estudiar en la Escuela de Música podían hacerlo: en tiempos de ingreso, muchos padres se quedaban desde la noche anterior haciendo fila en la vereda para conseguir cupo para sus hijos. “Siempre tuvo matrícula y mucha demanda. Los papás hacían cola, se quedaban a dormir para inscribir a sus niños. No había espacio. Todos estábamos incómodos” (Constanza, docente de la Escuela de Música, entrevista, 16 de abril de 2018). Quienes lograban anotarse muchas veces no cabían en el aula y tomaban clases agolpados: parados en la puerta o asomados por las ventanas. En ocasiones, las asignaturas eran dictadas en los patios, pasillos, cocina y dirección por la falta de espacios útiles.

Respecto a los instrumentos musicales en ese momento:

En la Escuela había como 12 pianos, todos muy viejos. Los que andaban eran como 4 o 5, que estaban en distintas aulas. De esos, un par estaban afinados; los otros no. La misma profe nos decía que estábamos aprendiendo mal, con instrumentos que no suenan como tienen que sonar. Y claro, no había plata para afinarlos todos y por eso estudiábamos así. (Pedro, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 7 de mayo de 2018)

En añadidura a los impedimentos que perjudicaban su educación específicamente, las instalaciones del Conservatorio no se encontraban en buenas condiciones y requerían de diversos arreglos. “Era una escuela que era una casa muy vieja. Era de barro, muy vieja. Se llena de bichos” (José, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 20 de marzo de 2017). También, el revoque de algunas paredes y techos se caía y entraba agua cuando llovía. Los baños eran insuficientes para la cantidad de personas que frecuentaban el lugar y continuamente se descomponían. Estos escasos sanitarios eran compartidos por niños, adolescentes y adultos, lo cual les incomodaba. Además, los frecuentes cortes de agua provocaban la suspensión de clases.

En suma, era insalubre (presencia de insectos, baños averiados y sucios, cortes del suministro de agua) y peligroso (trozos de cielorraso desprendiéndose) permanecer adentro. Sin embargo, alumnos, docentes, no docentes y personal administrativo

concurrían diariamente al Conservatorio a pesar de su estado deplorable. Les más afectadas eran los estudiantes ya que muchos pasaban la mayor parte del día en la Escuela, sobre todo quienes cursaban dos currículos (por ejemplo, el profesorado y una tecnicatura).

Entonces, a partir de la falta de aislamiento acústico de las paredes, la vetustez y la escasez de espacio del inmueble original, estos jóvenes no podían disponer de las condiciones mínimas para estudiar; pero además se agregaba la incomodidad, como uno de los rasgos que permite pensar la estancia en la Escuela como algo más que una mera necesidad. De acuerdo con lo que pudieron referirnos nuestros entrevistados, fueron activándose sentimientos en los estudiantes de esas viejas épocas, tales como cansancio, frustración, bronca y desazón.

Escribir notas formales: la génesis de una subjetividad colectiva

Desde principios de la década de 1990, la idea de que la situación edilicia de la Escuela era deplorable e incómoda estaba presente, y cobraba cada vez más fuerza y claridad en quienes estudiaban o trabajaban en la institución. De acuerdo con lo que comentaron los protagonistas de la protesta en las entrevistas, se hizo patente un salto cualitativo: los estudiantes hicieron lugar a un punto de vista divergente al respecto de qué hacer. Este pasaje refiere a que los estudiantes remitieron notas formales dirigidas a funcionarios públicos. Con estas primeras reivindicaciones, se inauguró no solo la interpelación a las autoridades gubernamentales, sino también un esquema de acción, cohibido en principio, pero que supuso un primer paso en esta historia.

Continuando el planteamiento del subcapítulo anterior: se fueron configurando marcos compartidos en torno a la incomodidad, desilusión, ira e impotencia que sentían los alumnos. Esto permitió a que parte de ellos se agenciaran y pasaran a una posición más activa. Se agruparon y comenzaron a tejer los primeros hilos de un planteamiento: empezaron a construir un reclamo. Con la escritura de estos petitorios se dio lugar a una puesta en común de lo vivido a diario en la Escuela, como espacio físico y simbólico. Asumieron un rol grupal esgrimiendo el lenguaje en un acto de resistencia. En esta etapa los estudiantes reunieron sus necesidades y malestares y los compartieron. En este momento se empezaron a perfilar como un sujeto colectivo que reclamaba con una misma voz. Apelaron a vías formales, es decir, dentro de las reglas preestablecidas, sin quebrar los límites del sistema. Así, fueron generando un discurso de reclamo. Sin embargo,

pasarían varios años más enviando notas y sin respuestas concretas de ningún tipo. Esta indolencia ante sus peticiones continuaría por mucho más tiempo.

Proponemos que durante este período de apelación por notas formales a las autoridades gubernamentales fue tejiéndose la solidaridad entre los estudiantes, y fue produciéndose un conjunto de sentidos compartidos. Entendemos “solidaridad”, con Melucci (1984), como la capacidad de los individuos de reconocerse como parte de la misma unidad. Ahora bien, esta unidad debe ser comprendida en términos de un proceso constructivo, y no como una evidencia dada; insistimos aquí con la pertinencia del concepto de “experiencia” de Scott (1991), que, junto a Melucci, nos invita a no perder de vista el fenómeno estudiado en lo que concierne a sus aspectos productivos.

Cuando los estudiantes se reunían a plantear estos petitorios escritos, estaban poniendo en común sus valoraciones, la manera de decir las cosas, sus vivencias y sentires. Así, iban constituyendo políticamente un posicionamiento ante estas condiciones, y gestando un discurso que buscó interpelar a las autoridades del gobierno. De esta manera, empezó el entretejimiento de sentidos compartidos por los alumnos. Pensamos que es posible rastrear la configuración de la subjetividad colectiva hasta aquí.

De este modo, llegamos a la certeza de que los estudiantes estuvieron insertes sistemáticamente en un contexto definido por la alienación de su derecho a una educación artística pública, gratuita y de calidad, por la exclusión y vejaciones sostenidas en condiciones indignas de aprendizaje y vida cotidiana en esta Escuela, y por “condiciones de dotación de agentes” (Scott, 1991, p. 793) manifiestas en su decisión de pasar a demandar. Los estudiantes ya no eran cuerpos meramente dolientes, sino exponentes de su agencia por haber decidido pasar a la acción.

Primeras acciones de protesta en el espacio público

Con el paso del tiempo, las condiciones edilicias del Conservatorio continuaron empeorando. Asimismo, el incremento de la demanda y, en consecuencia, del número de inscriptes, agravó el problema de la capacidad del inmueble –cuyo límite había sido rebasado mucho antes–. Para este momento, los estudiantes no eran las mismas personas que habían iniciado aquella fase epistolar: pertenecían a una generación posterior. En función de lo observado, llegaron a la idea de que escribiendo notas no obtendrían soluciones. Para interpretar esto, debemos tener en cuenta la conformación de marcos compartidos de sentido que fueron emergiendo desde la etapa anterior, y que las cohortes

subsiguientes de alumnos fueron recuperando y transformando. Nos referimos a sentimientos de preocupación, enojo e impotencia, así como nuevas disposiciones en torno a cómo actuar ante esto. Conjeturamos que estos marcos de sentido fueron reconstituyéndose en la transmisión de estas memorias. Y propiciaron la emergencia de discursos que planteaban las necesidades, el conflicto, y, con los años de apatía por parte de las autoridades estatales, iban construyendo también una posición combativa.

Siguiendo a Auyero (2002), consideramos que “las necesidades, por urgentes y angustiantes que estas sean, no son suficientes para generar acción colectiva” (p. 189). Estas operan en una matriz de relaciones políticas que se conforma de acuerdo a luchas colectivas anteriores y respuestas estatales a esas luchas. A su vez, para el surgimiento de la beligerancia, “los cambios en las oportunidades y condicionamientos políticos son los incentivos más importantes” (Tarrow, 1998, como se citó en Auyero, 2002, p. 189). Los estudiantes se agenciaron en función de condiciones concretas de existencia –estudiar música en un contexto insuficiente– y de su sujeción a condiciones de ejercicio. En este caso, pudieron efectuar una acción colectiva para plantear y fortalecer el reclamo.

Además, proponemos que ha habido reordenamientos de las posiciones de sujeto, que, a nivel identitario, se organizaron de acuerdo con principios de interpelación y procesos que producen subjetividades –experiencias, en Scott– (Hall, 2003). Es aquí donde radica nuestra interpretación de la emergencia de acciones de protesta. Encontramos que no hay causalidades evidentes, sino complejidades que son nuestra tarea desentrañar. Los alumnos llegaron a tomar otra actitud ante este conflicto asumiendo una posición beligerante y apareciendo en la esfera pública; inauguraron así la coyuntura de protestas. Cabe señalar que pensamos ese “cambio de actitud” no como una mera cuestión emocional, sino como transformación subjetiva, que en esos reacomodamientos hizo emerger la condición de agentes.

De esta manera, accionaron colectivamente desde fines de los 90 y durante la década de 2000. Un estudiante recuerda lo siguiente:

Desde hace muchos años antes (...) se venían ya haciendo tipo marchas, pero pacíficas. O sea, marchaban con los instrumentos, sobre la plaza (...) habrá sido en el 98, 99, 2000. Después también hubo una en el 2005, (...) hacían siempre lo mismo: hacían esas marchas. Una vez se pusieron también en Casa de Gobierno y ahí estuvieron todos los chicos tocando los violines, todo como una forma de

protesta. (Santiago, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 9 de junio de 2016)

Una profesora del Conservatorio recuerda que las “marchas con los instrumentos” se realizaban especialmente cada 22 de noviembre, fecha en que se conmemora el día de la música.

Se hacían marchas pacíficas. Recorríamos la calle Lavalle, Belgrano, con los instrumentos musicales, todos los años. En noviembre por el día de la música se profundizaba. Los que no tocaban instrumentos iban con las palmas o con carteles. Íbamos con los chicos de formación temprana. (Constanza, docente de la Escuela de Música, entrevista, 16 de abril de 2018)

De esta manera, la acción de protesta inicia su fase visible, en los términos que refiere Melucci (1984), luego de una primera fase latente que emergió durante la etapa A, en la que empezaron a conjugarse un conjunto de sentidos compartidos y la solidaridad (p. 829). En este caso, hubo años con más actividad que otros, pero el reclamo se mantenía visible en el día de la música. Esto nos permite entender que una acción colectiva oscila a lo largo del tiempo entre los polos de latencia y visibilidad, y unificar estas intermitentes acciones de protesta dentro de un mismo proceso. No solo analíticamente por la conceptualización de latencia y visibilidad, sino en la percepción y construcción semántica que hacían los estudiantes sobre esto.

Hacia finales de la década de 2000, las respuestas o soluciones por parte de los representantes en el gobierno seguían haciéndose esperar. Esta etapa no significó el cierre de la anterior; como se dijo previamente, se fueron superponiendo, no alternando. Las interpelaciones por escrito no cesaron. Los estudiantes continuaban intentando hacerse oír con los métodos ya expuestos. Pero una parte importante de ellos opinaba que no valía la pena seguir, porque lo venían haciendo desde hace años y no había dado resultado alguno. Advino una fase latente, en la que la mayoría de ellos no creía que pudieran lograr algo marchando. Algunos estudiantes empezaron a pensar en formas de protestar que no hubieran intentado antes. De esta manera, las acciones que pusieron en práctica ampliaron la selección dentro de un mismo repertorio. En lugar de volver a marchar, decidieron cortar la calle del Conservatorio. Luego, organizaron clases públicas sobre la calzada. “Hacíamos el corte, sacábamos las mesas, todo. Porque había algunos chicos que ya se

estaban perjudicando con los cortes y bueno, queríamos que todos participen” (Santiago, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 9 de junio de 2016). Sin embargo, estas acciones también fueron ignoradas.

El concepto de repertorio de acción colectiva (Auyero, 2002 y 2003) nos permite intuir una inscripción y una correlación entre las acciones colectivas de protesta seleccionadas de forma relativamente deliberada por los alumnos. Porque “lejos de la imagen que algunas veces tenemos de multitudes irracionales, la gente tiende a actuar dentro de límites conocidos, a innovar en los márgenes existentes y a perder muchas oportunidades que, en principio, estarían disponibles” (Tilly, 1986, como se citó en Auyero, 2002, pp. 189-190). Como ya se ha señalado, partiendo de un repertorio inicial ha habido dos transformaciones sustanciales del mismo. Aquí, tratamos la primera, dejando la segunda para el siguiente capítulo. Los estudiantes se valieron del repertorio propio de movimientos sociales y trabajadores –esto es notorio en la implementación de acciones como marchas y cortes– y lo reconfiguraron. Las “marchas con los instrumentos”, los conciertos de protesta en plaza Belgrano, frente a Casa de Gobierno, y los cortes de calle con clases públicas de música son ejemplos de que los estudiantes se apropiaron y reconstituyeron esos repertorios, otorgándoles rasgos propios de su condición de alumnos de música. A su vez, esto implicaba la reconfiguración de la subjetividad colectiva.

A comienzos del año 2011, estudiantes⁴ empezaron a reunirse y convocar asambleas dentro de la Escuela. Una estudiante refirió que “la cosa era sumar. Se turnaban algunos para ir a la mañana, otros por la tarde, a pasar por las aulas. Porque no te podías comunicar con todos. Ahí se comenzó a hacer los afiches, a pegar, a comunicar” (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018). Si bien, “todos querían la escuela nueva, el cómo, ahí era la discusión. Cómo hacemos esto para lograr conseguir una escuela” (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018). En ese sentido, con el espacio asambleario propiciaron el encuentro y la puesta en común de información e ideas. Y también sirvió como método de toma de decisiones y autogestión colectiva.

⁴ A la vanguardia de los estudiantes movilizados había un sector más combativo de alumnos pertenecientes en su mayoría al profesorado, y en menor cantidad a las tecnicaturas. Ellos contribuyeron a la difusión para movilizar a los demás estudiantes. Como estaban organizados como grupo, sostenían reuniones no abiertas por aparte. Lo discutido en estas juntas cerradas se veía luego proyectado en las asambleas, en donde participaban proponiendo mociones ideadas en conjunto y discutidas previamente. Hemos entrevistado alumnos por dentro y fuera de ese círculo.

En este punto ya era patente el hartazgo. Les estudiantes habían sido llevados paulatinamente a una situación límite. Aquí recuperamos un testimonio dentro del trabajo de Beltrán y Falconi (2011) que expresa un posicionamiento similar al de nuestros estudiantes. Manifestó una alumna de un secundario en la provincia de Córdoba: “lo que no entiende el Ministro es el significado de la educación pública, gratuita, laica y democrática. Pretende que mientras se nos caigan los coles sigamos mandando notas a su ministerio”. Sin dudas, las necesidades cobraban caracteres de urgencia, más aún contrapuestas a la indiferencia de los representantes en cargos públicos. Esto hace al conflicto como lo entiende Melucci (1984): la disputa por recursos a los que ambas partes le dan un valor. En este caso resulta claro que no es prioridad de la gestión gubernamental garantizar condiciones mínimas para el acceso a la educación musical.

En ese momento, confluyeron activamente estudiantes agrupados e independientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy⁵, que más adelante se solidarizaron y se sumaron a las acciones colectivas que reivindicaban el “edificio digno” para el Conservatorio. Los estudiantes de la Escuela de Música valoraban fuertemente este apoyo.

Los chicos de Humanidades ayudaron mucho, la verdad que estuvo bueno. (...) En un momento hasta éramos parejos, había la misma cantidad de chicos de Humanidades que chicos de Música. Estábamos bien metidos, sería. Y bueno, poco a poco se fueron sumando más gente. (Santiago, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 9 de junio de 2016)

La convocatoria a las asambleas estudiantiles se expandió e incluso algunos profesores empezaron a asistir. Algunos alumnos de la Escuela invitaron a amigos que cursaban en otras instituciones públicas, como FHyCS – UNJu, y estos también participaron, llegando a ejercer roles de moderación en las reuniones. Estos concilios empezaron a llevarse a cabo de manera regular y cada vez con mayor frecuencia y concurrencia. En los días próximos a la votación de la toma, se reunían todos los días alrededor de las 20 horas más de cien personas entre estudiantes, docentes, familiares y amigos. Algunos profesores expresaron que estaban en contra de demoler el edificio para la construcción de uno nuevo, porque no sentían incomodidad y se habían encariñado con

⁵ En adelante, “FHyCS – UNJu”.

la antigua casona. “Ellos iban, daban clases. Iban al trabajo nada más. A nosotros nos tocaba estar horas ahí” (Adrián, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 2 de julio de 2018). Otros docentes, consideraban que la exigencia mediante acciones de protesta era violenta y que había que esperar una respuesta del gobierno a las notas formales enviadas. También había estudiantes que tomaban esta postura. Asimismo, había algunos profesores y muchos estudiantes a favor de seguir protestando y radicalizando las medidas. En fin, la mayoría de estas personas autoconvocadas pensaba que era urgente hacer algo, porque la situación había traspasado los límites de lo tolerable.

Hasta aquí, interpretamos cómo se conformó el conflicto y cómo cambió la manera de pararse ante el mismo. Así, es posible apreciar un proceso político de organización estudiantil. Este implicó intercambios, discusiones, poner en común vivencias y, simultáneamente, el surgimiento de posicionamientos ante la indolente actitud y las exiguas e infructíferas réplicas del gobierno.

Con respecto a esto, evidenciamos una construcción discursiva sobre el lugar que les daba el Estado: los estudiantes de la Escuela de Música de Jujuy pudieron dar cuenta, luego de años de peticorios escritos y protestas, que sus necesidades no eran una prioridad de la gestión estatal. La dignidad de estos jóvenes como estudiantes y como personas era puesta en cuestionamiento. Además, advirtieron que otros sectores involucrados tampoco buscaban una solución, y decidieron “‘poner el cuerpo’, a demandas históricas, acalladas en directivos y docentes” (Beltrán y Falconi, 2011).

Podemos apreciar, entonces, el proceso a través del cual se constituyó la subjetividad colectiva. Pensamos que los reordenamientos en las posiciones de sujeto tienen una relación recíproca con la realización de acciones de protesta: la subjetividad colectiva se reconstruye con las acciones de protesta; pero estas acciones también se producen y definen con la reconfiguración constante en el plano de la subjetividad.

Consideramos que fue a través de estos sucesos, comprendidos como experiencias (Scott, 1991) que la subjetividad colectiva se fue reconfigurando, que llegaron a reconocerse como parte de una misma unidad (Melucci, 1984) y que fueron produciéndose sus discursos.

Capítulo 2: La producción discursiva e identitaria

Presentación

En el capítulo anterior, hemos interpretado cómo se conformaron las acciones de protesta y los repertorios, y rastreamos los orígenes de la subjetividad e identidad colectivas. A través de la categoría de “experiencia” (Scott, 1991), atendimos a la producción de estos elementos. Otros objetos de nuestro interés –a los que hemos aludido pero que no hemos tratado en profundidad aún– se manifestaron en proclamas, consignas, cartelera, música y otras intervenciones artísticas, junto al repertorio de acciones colectivas. Incluyendo su estudio en el presente capítulo, completamos la interpretación estrictamente en cuanto a la construcción identitaria y sus aspectos discursivos se refiere. Para ello, seguimos a Scott (1991) y Hall (2003), ya que sus aportes constituyen puntas para pensar la producción de identidades y subjetividad colectiva desde una perspectiva de lo discursivo.

En este capítulo, entonces, abordamos los tópicos mencionados en el párrafo anterior, elaborando una interpretación del fenómeno que dé cuenta fundamentalmente de la producción de las identidades partiendo de una perspectiva que ponga atención a la producción discursiva. Para analizarlos, insistimos en la cualidad productiva del discurso, y en la inexistencia de una separación entre la “experiencia” y el lenguaje (Scott, 1991).

En este apartado, nos guía el segundo objetivo específico de la tesis: determinar y analizar la dinámica de la producción de representaciones y significaciones en torno a las acciones de protesta, su entretrejimiento discursivo, y la producción de las identidades. De modo tal que atendimos a estos procesos, pensándolos desde el concepto de “experiencia” (Scott, 1991), es decir, pensando en la reconfiguración de la subjetividad colectiva, la conformación de puntos de sutura y reordenamiento con respecto a la producción de identidad colectiva, y la construcción y circulación de sentidos y representaciones.

Presentamos los contenidos de este capítulo. En primer lugar, damos tratamiento a la cuestión de las “marchas con instrumentos”, no solo pensándolas como una forma de protesta, sino también en cuanto a sus implicancias en la configuración discursiva e identitaria. Seguimos con la reconstrucción, primordialmente narrativa, de lo ocurrido en el paso de la etapa B a la C, que incluye la toma efectiva (Nievas, 2000, como se citó en Califa, 2009) de la Escuela de Música. Después, abordamos lo que atañe a la elaboración del “edificio digno” como producción semántica compleja. Observamos que se asociaron

a él muchos otros sentidos que fueron conformando un marco compartido de significaciones. Apreciamos qué implicó para estos jóvenes, cómo lo imaginaban y cómo lo construyeron colectivamente. Asimismo, atendimos a la cartelera que plasmaron los estudiantes en el espacio público, y qué implicancias tuvo discursiva e identitariamente. El siguiente aspecto se relaciona con la dinámica asamblearia que le imprimieron los alumnos a la organización de la protesta. Pusieron en común ideas y propuestas, en base a debates, tensiones, discusiones, que significaron reordenamientos y rearticulaciones de la fragmentariedad identitaria. Y finalmente, damos lugar a una interpretación integral del fenómeno con eje en la subjetividad e identidad colectivas.

De acuerdo con Hall (2003), la identidad es una construcción que se da “dentro del juego del poder y la exclusión” (p. 19). Este fenómeno reenvía a la conformación de diferencias, y estas se elaboran a través del discurso. No solo se trata de poder, sino también del condicionamiento que opera en la producción y reconfiguración identitaria. Para interpretar profundamente estas cuestiones, es necesario prestar atención a los diferentes niveles en los que se manifiesta lo discursivo. Esto es espacial tanto como verbal y actitudinal (Hall, 1980, 1997 y 2003). Con estas acciones estudiantiles, se pone en juego cómo concebimos el espacio público: un espacio jerarquizante y de disputa de sentidos. Entonces, ¿qué es lo que los estudiantes imprimían en la esfera pública? ¿De qué forma disponían de los espacios públicos? ¿Qué es lo que estaban disputando? Lo discursivo se apreciaba en el contenido de y en las condiciones que hacían posible las proclamas, consignas, carteles, cánticos, intervenciones artísticas. Lo actitudinal, se manifestaba en sus acciones y reacciones: organizarse en asambleas, tomar la Escuela, cortar la calle, recorrer colegios, marchar con estudiantes de otros establecimientos, atender a demandas por la educación pública, por los salarios docentes. Estas acciones significaban, les ubicaban políticamente; y, al mismo tiempo, operaban transformaciones identitarias.

Lo simbólico e identitario en las “marchas con instrumentos”

Como se dijo en el subcapítulo anterior, durante los años que duró la etapa B – coincidente aproximadamente con la década de 2000– los estudiantes siguieron realizando marchas, sobre todo en el mes de noviembre en razón del día de la música. Les que no ejecutaban instrumentos tocaban las palmas o llevaban carteles.

Frecuentemente, estas caminatas finalizaban con un recital de protesta en Plaza Belgrano, dirigido hacia Casa de Gobierno. Un estudiante recuerda: “para ellos fue un lujo digamos; no lo tomaban como reclamo, sino que lo tomaban como algo lindo. Claro, les hacíamos serenata en la puerta.” (José, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 20 de marzo, 2017). En el contexto de esa demanda urgente, el significado atribuido a los funcionarios disfrutando de la protesta en forma de concierto sin atender a las reivindicaciones constituía una cruenta ironía, con lo cual comprendemos la amargura con la que evocó este recuerdo. No se trató meramente de la caracterización de los funcionarios públicos, sino que ese ejercicio supuso la constitución de ese otro con el que se sostenía un conflicto. Se trató por sí sola de una forma de producción identitaria mediante los usos discursivos.

Los jóvenes tomaron la decisión de llevar sus instrumentos musicales –aquellos con los que estudiaban cotidianamente en la Escuela– a las movilizaciones, y se expusieron de esta manera ante la gente en la vía pública. Estaban construyendo una diferencia, lo cual les particularizaba a ellos y especificaba su protesta. A su vez, eso les producía también subjetivamente. Y es que los instrumentos que portaban no solo eran para llamar la atención hacia la protesta a través de la generación de sonidos fuertes. El empuñarlos producía también otros sentidos: “nosotros somos estudiantes de música” o “somos músicos”. Entonces, estas “marchas con instrumentos” reenviaban a marcas identitarias constituidas previamente, al tiempo que eran constitutivas de identidad colectiva (Scott, 1991). Las “marchas con instrumentos” operaron como esferas fundamentales de la producción identitaria, en cuanto discursivamente, en el marco de la profusión de sentidos, procuraron cierto orden y sentido a ese cúmulo de significaciones e interpelaciones. Las “marchas con instrumentos” permitieron apreciar en tiempos de acciones de protesta mecanismos de producción identitaria distintas a las observadas en tiempos de latencia. El conflicto funcionó aquí como una instancia de gestión de sentidos.

De acuerdo con los testimonios, estas “marchas con instrumentos” eran una forma de protesta “pacífica”. Pero ¿qué era para ellos “lo pacífico”? Proponemos que esta construcción de sentido iba más allá de protestar sin daños materiales o a personas. Un estudiante, al hablar de los cortes de calles y la radicalización de las medidas, dijo: “lastimosamente, tuvimos que llegar a esas instancias de perjudicar” (Santiago, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 9 de junio de 2016). Entonces, ¿“lo pacífico” fue entendido como algo preferible y mejor que “lo no pacífico”? En el cierre de este capítulo propondremos una interpretación para responder esta pregunta.

Reconstruyendo el camino hacia la toma

Con la indiferencia de las autoridades en las primeras dos etapas –A y B–, se construyó en los estudiantes la idea de la falta de prioridad que se daba a solucionar sus padecimientos. Esto a su vez propició el surgimiento de sentimientos de amargura, desazón, bronca, que fueron configurando un marco de sentidos compartidos, que, como expusimos en el primer capítulo, fue uno de los primeros vestigios de una subjetividad colectiva en ellos. Evidentemente, hubo un posicionamiento perfilado por el gobierno de indolencia, irresponsabilidad, indiferencia, incumplimiento que ponía en cuestión el derecho de estos jóvenes a estudiar música dignamente. Primero las notas y después la protesta, ambas fueron réplicas en un conflicto que hasta aquí se había vuelto patente. Comprendieron clamar: “Importamos, responsabilícense”, en medio de la dejadez estatal. Así como, gritar y denunciar ante un tercer espectador (Giarraca y Bidaseca, 2001) lo que sucedía.

Durante la etapa B, iniciada cerca del comienzo de la década de 2000, los protagonistas siguieron marchando. Después, en ocasiones con el permiso de la Municipalidad, empezaron a ofrecer anualmente un recital sobre calle Lavalle, afuera de la Escuela en el día de la música, a fin de conmemorar la fecha y expresar ante la concurrencia las históricas reivindicaciones edilicias. Una profesora recuerda: “La gente disfrutaba del espectáculo y se olvidaba del reclamo.” (Constanza, docente de la Escuela de Música, entrevista, 16 de abril de 2018). Emergieron así divergencias en los sentidos conferidos, en cuanto los discursos contruidos por los estudiantes eran redefinidos por los asistentes.

A comienzos de 2011, los estudiantes ya mantenían reuniones asamblearias en la Escuela, de las que llegaron a participar docentes, directivos, padres de alumnos y hasta amigos que estudiaban en otras instituciones. A fines de abril, luego de meses reuniéndose en asambleas para hablar sobre cómo solucionar las dificultades, se mocionó la toma del edificio del Conservatorio para reforzar la protesta. Se discutió la propuesta y se votó, quedando finalmente aprobada por mayoría. Esa misma noche, los estudiantes se quedaron tomando la Escuela.

Esta protesta, mediante la ocupación del Conservatorio y el corte permanente de calle Lavalle, fue una acción que los estudiantes emprendieron por tiempo indeterminado. Incluso declararon públicamente que sostendrían la ocupación hasta ver soluciones

concretas: “No nos vamos a mover hasta que venga un funcionario con una máquina al lado y obreros para trabajar. Siempre vienen con papeles, con sellos, con firmas. Tenemos una colección de papeles y son todas mentiras” (José, 2011).

Podemos observar cómo, estos discursos combativos que se fueron prefigurando en las primeras etapas, luego se inscribieron en el espacio público a través de las acciones de los estudiantes. La ocupación y control del espacio de la institución educativa y de ese tramo de calle céntrica, los conciertos y clases públicas en el asfalto, los cánticos en las marchas, las declaraciones a los medios locales, la cartelería desplegada fueron un resultado, no un punto de partida. Estas acciones y producciones a su vez iban conformando la identidad y subjetividad colectiva.

Retomando la descripción de la noche en que se votó realizar la toma, cerca de una docena de estudiantes se quedaron a pernoctar, acompañados por camaradas de la FHyCS – UNJu. Estos últimos propusieron a sus pares de la Escuela de Música aprovechar la madrugada para elaborar carteles. De esta manera, no descansaron y se prepararon para visibilizar la medida de ocupación al día siguiente. La calle amaneció cortada con bancas de la Escuela en las esquinas, que tenían carteles adheridos. Y la fachada del Conservatorio estaba completamente tapada por una pancarta enorme y negra que decía en letras blancas: “escuela tomada”.

Así, tuvo lugar la segunda transformación del repertorio: su radicalización. Tomar la Escuela fue una acción colectiva de protesta más contundente que cualquiera de las que se había realizado antes. Y dentro de este repertorio más categórico, se abrían opciones para inscribir su reclamo. Por ejemplo, una estudiante recuerda que, si bien no llegaron a implementarlo, pensaban en encadenarse afuera de Casa de Gobierno y hacer huelga de hambre, en caso de que la ocupación de la Escuela no fuera suficiente para ser escuchados (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018). Otra de las ideas que surgieron entre los alumnos evidenciaba el cariz más radicalizado que iba adquiriendo el repertorio: “otra opción es tomar la Escuela, pero tomarla todo el tiempo. Tomarla y hacer como los Galpones Recuperados [Tupaj Katari]”⁶ (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018). Según nuestra entrevistada, la

⁶ El espacio hoy conocido como Galpones Recuperados Tupaj Katari es un tinglado a un lado de la vieja estación de Trenes de Jujuy. Se encontraba abandonado desde 1993, año a partir del cual no se hicieron más viajes de tren en la provincia de Jujuy. En 2006, aproximadamente, el Movimiento Tupaj Katari lo ocupó y expropió del Estado. Actualmente, allí brindan al público diversas actividades artísticas y deportivas.

propuesta de expropiación provino de un estudiante del Conservatorio que militaba en esa organización. Se charló sobre esta idea, pero al final quedó descartada.

Durante la toma, entonces, continuaron realizándose las asambleas, que ya eran diarias, y acciones colectivas aplicadas en la etapa anterior, como la elaboración de petitorios escritos, el corte de calle y las clases públicas.

Se hacían clases públicas. Se sacaban los bancos. Y era bastante particular porque la gente pasaba y escuchaba más o menos un recital de música. Los chicos tocaban. Los profesores organizaban con los chicos y tocaban con la guitarra, con los instrumentos de viento, hasta incluso sacaban los órganos. Eso fue cuando la Escuela estaba de alguna manera comprometida para que todo su personal participe en la lucha. (...) La Escuela en su conjunto de alguna manera estaba peleándola junta. (Martina, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 17 de noviembre de 2015)

Las protestas del Conservatorio estaban atravesadas mayormente por esta lógica del recital, para visibilizar, para buscar apoyo. Les transeúntes que se detenían a ver devenían en público. Les estudiantes y docentes intencionalmente buscaban demostrar que había talento y voluntad de aprender. Asimismo, incorporaron más acciones colectivas como transmisiones de radio abierta, repartición de volantes y junta de firmas.

Consideramos las acciones descritas como experiencias por su cualidad productiva de, entre otros elementos, discursos, subjetividad e identidad. Sin embargo, cabe especificar que, para trabajar este fenómeno en términos de identidad, tomamos en cuenta la articulación entre las experiencias y los discursos que intentan interpelarnos y ponernos “en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares” (Hall, 2003, p. 20).

¿Qué es el “edificio digno”?

La consigna sobre el “edificio digno” refiere en primera instancia a las características auditivas que debían tener las paredes de los salones de clase: los estudiantes estaban convencidos de que era imperioso poder estudiar en aulas “acustizadas” (aisladas sonoramente). Así, también consideraban que la Escuela debía estar equipada con todo lo necesario para aprender “dignamente”, contar con una infraestructura en buenas condiciones y con espacios acordes a las necesidades y a la

demanda. Y hacían hincapié en esto: el espacio que pedían no era uno lujoso, opulento; si no uno donde poder estudiar todos sin dificultades y con comodidad. “Digno” en este sentido, también nos habla de que como sujeto colectivo estaban planteando y denunciando que los alumnos de la Escuela de Música no estudiaban en condiciones dignas desde hacía más de 20 años. Además, interpretamos que había un fuerte compromiso de los estudiantes con la defensa de la educación pública, laica y de calidad, concebida esta como derecho, no privilegio. Y se solidarizaron con los reclamos de otros establecimientos: recorrieron otros profesorados, concurrieron a sus marchas.

“Edificio digno” no refería entonces literalmente solo a la presencia de condiciones de estudio; la consigna operaba como una instancia de conjunción de numerosos sentidos que giraban en torno a la educación. No comportaba solo establecer un mínimo de necesidades básicas, sino que lograba conferir significación a diversos rasgos que aparecían en el contexto analizado. Discursivamente, la consigna construyó un sujeto colectivo que iba más allá de los estudiantes de la Escuela de Música. Ciertamente, confirió una perspectiva y un devenir deseable entre estos, en un marco dado en la coexistencia de experiencias disímiles en el paso por las aulas del Conservatorio; pero conjuntamente, al construir ese sujeto colectivo propio de los estudiantes de música, se articuló junto con otras demandas más amplias. Lejos de sostener un esquema endogámico, el colectivo de estudiantes anudó discursivamente otras interpelaciones, dejando como resultado un sujeto más complejo.

La lucha significó no conformarse, no callarse. Aun desconociendo cuándo habría solución. Incluso sabiendo que “ese edificio no lo iba a disfrutar yo, porque no iba a pasar. (...) La lucha no era para mí, era para los del futuro. Y estaba re claro, todo el tiempo lo tuvimos bien en claro” (José, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 20 de marzo de 2017). Esto nos conduce a pensar que creer que estos jóvenes solamente reclamaban una escuela para sí es superficial. Ellos hicieron una lectura de una situación en la que había dificultades que les atravesaban, pero que por años también habían afectado a otros estudiantes que ni siquiera llegaron a conocer personalmente. Estos impedimentos continuarían perjudicando a futuras generaciones de estudiantes si no ocurrían cambios en la política del gobierno para con el Conservatorio y la educación en general. Sabían que ellos no verían ni disfrutarían de la solución a estos óbices. Y, a pesar de ello, decidieron dar curso a acciones más radicalizadas. Así, tomó lugar una reconfiguración de los discursos y el repertorio, y una rearticulación de la identidad colectiva en función de estas experiencias y los discursos y prácticas que les interpelaban (Hall, 2003).

Cabe observar que resultó fundamental el peso de la mirada hacia el futuro en la producción identitaria. Sin embargo, como ya se señaló en el capítulo anterior y se podrá observar con más profundidad en el próximo, la construcción de la identidad colectiva se basó también en la recuperación de las historias precedentes. Los relatos no perdieron nunca de vista las acciones de protesta que les antecedieron, que referían todas a las derrotas previas.

Asimismo, cabe mencionar cómo imaginaban el nuevo edificio que se construiría sobre el terreno del antiguo. En primer lugar, subrayamos que les estudiantes querían que la Escuela de Música funcionara en el mismo lugar íntegramente, con sus tres niveles educativos. Pero su pedido no fue respetado.⁷ Uno de los padres de estudiantes que apoyaron la protesta era arquitecto, y ayudó a trazar los planos de lo que los jóvenes anhelaban para el nuevo edificio o “edificio digno”. Se trataba de un edificio de tres torres de seis pisos, con un anfiteatro en el subsuelo. Una torre iba a ser para clases prácticas con instrumentos, otra para clases grupales, y otra para administración. Estos planos llegaron a ser aprobados para su edificación, pero más adelante, funcionarios del gobierno provincial alegaron que “—no podemos cavar tanto porque los vecinos tienen caños—” (José, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 20 de marzo de 2017); lo que derivó en una diferencia drástica con respecto a cómo terminaría siendo la nueva estructura de la Escuela.

La imaginación del futuro edificio supuso también un fenómeno de trascendencia en el devenir de estos acontecimientos, en cuanto la construcción de la identidad colectiva refería no solo a la lucha del momento y al registro del pasado, sino que se nutría asimismo de deseos y perspectivas. Se trató entonces de un proceso complejo de producción de sentido; lejos de representar de manera directa y transparente una propuesta a futuro, se elaboró un marco discursivo de construcción de identidad que articulaba disímiles temporalidades.

Carteles para luchar

Durante la toma de la Escuela, fueron variadas las acciones de protesta que integraron el repertorio, ahora radicalizado. Solamente en la cartelería que elaboraron

⁷ Actualmente, el nivel inicial y medio están en la ubicación que tenía la Escuela en un principio sobre calle Lavalle; pero el profesorado o nivel superior funciona en una antigua construcción restaurada en calle Güemes y Senador Pérez.

encontramos diversos sentidos que iban construyéndose. Estos letreros se exhibían en el corte de calle, sobre los bancos que interrumpían el tránsito, colgados como pasacalles, adheridos al toldo que habían levantado a un costado de la tarima que hacía las veces de escenario, o simplemente extendidos sobre el asfalto. De distintos tamaños, colores y materiales⁸, tenemos los que referían de manera directa a la demanda y la lucha por el “edificio digno”. También, llamando a los transeúntes a firmar para reforzar los petitorios escritos.

Encontramos, asimismo, ideas construidas alrededor de su situación y la lucha, como el compañerismo, la solidaridad, la larga espera y los sentimientos hacia la música y la educación: “queremos!!! una escuela de música digna, por amor al arte, por amor a la educación”, “te amo, música”. La defensa de la educación entendida como un derecho que debe subvencionarse: “estudiantes sin banco!!!”, “usá casco, la educación se cae a pedazos”. Acusaciones al entonces gobernador de Jujuy: “Barrionuevo te compraste canal 7 y el 4 con nuestra plata”. Exhortaciones a no quedarse en silencio: “no pueden callarme” (y, acompañando esta frase, el dibujo de una guitarra).

Los carteles comportaron una instancia de producción de sentidos, que por un lado recuperaba y transmitía hacia ese tercer sector un discurso en constitución, que representaba la tesitura de los estudiantes. Estos carteles daban cuenta de un estado (parcial y nunca cerrado) de constitución de la identidad colectiva, que hacía ostensible un lugar desde el cual tomaban la palabra y se posicionaban ante los funcionarios gubernamentales. Al respecto, cabe señalar en principio la emergencia de ciertos acuerdos (explícitos e implícitos) que dieron paso a ordenamientos simbólicos, de tipo identitario. Al mismo tiempo, como señalamos anteriormente y veremos luego, no puede omitirse que la cartelería era expresión de un proceso constitutivo de identidad (y no un punto de partida dado de antemano).

Un cartel rezaba: “esta es nuestra puerta”. Y estaba pegado sobre una puerta de madera maltrecha, despintada y que le faltaba un panel de cristal. Estaba expuesta en la esquina del corte de calle y los alumnos la habían extraído del interior de la Escuela para ponerla a la vista. Esto supera los niveles indiciarios o simbólicos de cualquier cartel convencional. Si el signo es algo “que está en lugar de otra cosa”, acá nos encontramos con la materialidad en sí. Sacada de su contexto, pero exhibida. Como una muestra directa

⁸ No detallaremos ni analizaremos las características físicas de los carteles, pero podemos mencionar que estaban hechos de materiales como papel, cartón, lona, pintura, marcadores, etc.

de qué estaba ocurriendo al interior del Conservatorio y en sus vidas cotidianas como estudiantes.

Este despliegue de acciones de protesta, creatividad, iniciativa, que implicaban poner el cuerpo, significó llevar adelante una posición combativa dentro de este conflicto con el gobierno. Estar dispuestos a pelear y reivindicar ese “edificio digno” para sí como colectivo. Pero entendiendo esto como correspondiente a un fenómeno de subjetividad colectiva que de alguna manera incluía y procuraba reivindicar a las generaciones futuras.

La dinámica asamblearia de su organización

Desde principios de 2011, meses antes de efectivizar la toma, los estudiantes de la Escuela de Música venían organizando mediante la interacción en asambleas el debate acerca de cómo conseguir la solución a sus dificultades, el “edificio digno”. Los alumnos nunca contaron con un centro de estudiantes en toda la historia de la institución educativa. Sin mediar representantes, se interesaron en transformar su realidad y tomaron cartas en el asunto. Las decisiones se definían por votación al final de los intercambios asamblearios.

Recuperando algo que dijimos en el capítulo anterior, algunos de estos jóvenes no se reconocían dentro de alguna estructura partidaria y otros pertenecían a diferentes agrupaciones y partidos. Después de sopesarlo, decidieron colectivamente que la organización de la lucha se mantendría independiente.

Primero, por las diferencias políticas que teníamos cada uno, por las diferentes banderas que teníamos. Entonces, para evitar ese tipo de problemas... Y otra porque yo como militante de Tupaj Katari no quería a nadie de Tupac Amaru. Otro como militante... y así ¿Viste? Todo por ideología más que nada. Entonces, no. Decidimos que sea una lucha independiente, en la cual no, que no se meta nadie. La lucha la ganábamos nosotros o la perdíamos nosotros. (José, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 20 de marzo de 2017)

Entonces, en un momento el grupo aceptó la visita de Milagro Sala a la Escuela tomada, pero no toda la ayuda que ella quiso brindarles. De la misma manera, Carlos “el Perro” Santillán pasó por el corte de calle con una columna de manifestantes de su organización política, saludando a la toma y a los estudiantes. El apoyo que aceptaron les

alumnos de parte de él como de Milagro se limitó a ciertos recursos como el préstamo de colchones o equipos de sonido. Sentar esta postura fue algo que definieron conjuntamente y les interesaba mucho que se entendiera así hacia afuera. Vemos, entonces, las tensiones que refería Melucci (1984) al interior de grupos que conforman una aparente unidad, la cual es “un resultado antes que un punto de partida” (p. 825). Asimismo, vemos cómo los estudiantes fueron construyendo un posicionamiento al calor de diferencias, discusiones, en la que individualmente renunciaron a determinadas adhesiones políticas. Cada uno cedió con la condición de que todos harían lo mismo.

Sin embargo, lo más llamativo de estas instancias assemblearias es como se vuelve ostensible la fragmentariedad que es el proceso de identificación, en el cual la identidad es una sutura temporaria, producto de una articulación entre elementos de carácter discursivo (Hall, 2003). Porque –más allá de las discusiones, acuerdos y diferencias que puedan definir y sostener, o no– lo que observamos aquí son constantes tensiones y reordenamientos. No una unidad o totalidad naturalmente constituida y sin diferenciación interna. Es una construcción que se da dentro de la representación, el discurso, y la diferencia, y no por fuera de ellos.

Interpretando el proceso de conformación identitaria

Retomando la pregunta acerca de “lo pacífico” como algo mejor y preferible a “lo no pacífico”, destacamos que la constitución de la identidad colectiva viene dada en la articulación de las experiencias y los principios de interpelación. Estos discursos y prácticas que intentan interpelarnos para colocarnos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares (Hall, 2003) se conforman de sentidos que cobran peso en el proceso de producción identitaria, en los reordenamientos. Mandatos sociales tales como comportarse como “buen ciudadano”, resolver los conflictos por vías “formales” o “civilizadas” se contrastan con cómo se entiende a las protestas en general: como acciones “violentas” o “de desestabilización de la democracia” –cuando se trata más bien de lo contrario (Svampa, 2002, como se citó en Beltrán y Falconi, 2011) –. Esto entra en juego para los estudiantes de maneras disímiles, pero fue parte de un marco referencial inicial en común.

Además, destacamos una frase de cierre de un volante que repartían: “basta de mentiras y promesas falsas... no queríamos pero ¡¡¡¡¡las autoridades nos obligan a la toma!!!!!!”. Relacionándolo con la cuestión de lo pacífico, interpretamos que no se

encontraban contentes ni cómodos al adoptar estas medidas. Sino que se sentían “empujades” a ello para conseguir alguna respuesta o solución. Junto con la acción propia de la protesta, era ostensible asimismo la producción discursiva, que en definitiva aportaba a la construcción identitaria.

Scott (1991) nos insta a no considerar la agencia como un atributo inherente de los individuos, descontextualizándola. El fenómeno estudiado emergió como resultado de condiciones materiales y de ejercicio que establecieron las posibilidades y limitaron las opciones de la expresión de su agencia.

Esta condición de músicos que protestan fue construida. Y ellos no fueron “obligados” a tomar estas acciones, de la misma manera que tampoco lo hicieron por puro albedrío. Queremos comprender este fenómeno atendiendo a la complejidad de sus elementos y procesos. Podemos decir que esta condición de estudiantes de música implicó una reorganización en ese momento. Si bien estaban reclamando, como recurso extremo, por una situación que no podían aguantar más ni tolerar que se perpetúe, tampoco querían cambiar el sistema estructuralmente. En todo caso, seguían siendo jóvenes que todo lo que querían era poder estudiar dignamente.

Además, generaron sus propios marcos compartidos de sentidos que estaban más relacionados a un compromiso social que a un interés individual. Habían constituido sentidos del derecho de niños y jóvenes a estudiar música dignamente y de valorización de la educación pública.

Entonces, ellos no se consideraban piqueteros, ni siquiera protestantes (al menos no en primer orden, lo que organizaba las posiciones de sujeto dentro de su producción identitaria era su condición de músicos aprendices). A través de un proceso complejo de distintas etapas, se convirtieron en un colectivo de estudiantes de música en lucha por un “edificio digno”.

Capítulo 3: Relatos, narrativa y memoria

Presentación

En los capítulos precedentes hemos atendido la producción de acciones de protesta, acompañada en lo que concierne a los aspectos constitutivos de la subjetividad e identidad colectivas a propósito de la toma de la Escuela de Música por parte de sus estudiantes. Ahora, como adelantamos en la Introducción, estos fenómenos han dejado huellas en los alumnos, que se manifestaron en el conjunto de las entrevistas. Estos rasgos a los que nos referimos aluden fundamentalmente a actos de memoria, que se expresan como representación del pasado. Estos se evidencian de diversa manera, como narraciones y performances, que aportan corporalmente a los sentidos hechos ostensibles en los relatos. En este capítulo, entonces, nos guía el tercer objetivo específico: interpretar los relatos de los protagonistas sobre sus protestas estudiantiles y su reelaboración en el presente.

Recuperando las problematizaciones de los acápites que anteceden a este, cabe indicar, que, en el primer capítulo de la tesis, pusimos el foco en la conformación de las acciones y la subjetividad colectivas, considerando primordialmente el estudio de la gestión de los repertorios de protesta, siempre tomando como concepto fundamental el de “experiencia” –en principio, sin perder de vista las anotaciones de Scott (1991) –. En el capítulo dos, continuamos con el abordaje de la subjetividad y la discursividad, hasta apreciar las características de la re-configuración identitaria (Hall, 2003). Si bien Scott plantea que la experiencia no debe ser tomada por vivencia o el relato que da cuenta de la misma, Partenio (2018) nos insta a atender la narrativa, lo que pensaban de lo que estaban haciendo, las diferencias y diversidad en las rememoraciones. Esto no significa de ningún modo descartar lo planteado por Scott, sino encontrar el propio valor que las narraciones pueden añadir a la interpretación. En concreto, la autora remarca que “la descomposición y contextualización de la *experiencia* también se vuelve una herramienta necesaria para escribir historia” (p. 43). Atendiendo a las advertencias de Scott, Partenio nos dice que “los relatos de *experiencias* no se convierten en una evidencia empírica ni en mera construcción retórica” (p. 45), sino más bien, nos pueden llevar a percibir contradicciones en nuestra propia experiencia. “En este sentido, la *experiencia* es el objeto que la narrativa articula y de algún modo ordena; nunca es posible tornarla toda inteligible, es decir, volverla completamente transparente” (p. 45). De esta manera,

Partenio reconoce la riqueza que aporta la narratividad al posibilitar ordenamiento y contextualización.

Nuevamente, acudimos a las entrevistas en cuanto actos narrativos. La corriente conocida como historia oral nos brinda herramientas específicas para trabajar con las fuentes orales. Estas nos permiten interpretar los testimonios en busca de lo dicho y lo no dicho, y considerar la reelaboración que hacen las personas al hablar de un suceso del pasado. Ahondamos, entonces, en la interpretación de lo que dijeron y cómo lo dijeron, y qué cuentan ahora de sus acciones de entonces. Todo esto con el foco puesto en cómo se manifiestan las subjetividades y las significaciones que los protagonistas construyen y ponen en juego.

Este apartado consta de una primera sección de reconstrucción de los sucesos referidos a los últimos días de la toma de la Escuela de Música. A continuación, un subcapítulo acerca de lo que fue apareciendo en los relatos: sentidos atravesados de sentimientos. Más allá de lo comentado desde la historia oral, tomamos además como eje interpretativo las implicaciones del concepto de “performance”, del modo en que lo enfoca Diana Taylor (2016), expandiendo así las reflexiones sobre la memoria, de manera de ir más allá de lo estrictamente dicho. Recurrimos también a las consideraciones de Walter Benjamin (2008 y 2012), que nos permiten interpretar la especificidad de la narración y la memoria, aportando, además, desde este autor, a comprender las implicaciones de la experiencia.

El estudio de esta dimensión del fenómeno complementa y enriquece las interpretaciones que veníamos dando en los primeros capítulos.

Los últimos días de la toma

De acuerdo con los relatos de los estudiantes, un mediodía en el que no había mucha gente en el Conservatorio, llegaron oficiales de policía y empezaron a hacer preguntas. Pedían hablar con “el responsable” de la medida. En realidad, no existía tal figura. Pero los agentes exigían datos personales, entonces, algunos estudiantes y una docente les dieron los propios. “Yo me quedé. Tenía que ir a otra escuela a dar clase, pero me quedé porque en ese momento los policías les estaban tomando todos los datos a los chicos” (Constanza, docente de la Escuela de Música, entrevista, 16 de abril de 2018). Luego les intimaron a liberar la calzada, a lo cual no accedieron. A partir de esto, les presentes temieron que en cualquier momento la policía intentara echarles a la fuerza, aprovechando

que eran pocas, con el riesgo de que se terminara el corte de calle. Empezaron a enviar mensajes y en menos de una hora se juntó mucha gente en la Escuela de Música. El presunto desalojo no sucedió.

Finalmente, les estudiantes nos relataron un episodio (que retomamos en el anteúltimo subcapítulo), en el que obtuvieron el compromiso de que habría un acuerdo con el gobierno nacional para construir el nuevo edificio. En efecto, el gobierno provincial financió un viaje a Buenos Aires para encontrarse con Julio De Vido, entonces ministro de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la nación. A los pocos días se trasladaron dos estudiantes, un docente, y un funcionario de la provincia. Llevaron un proyecto y planos que elaboraron los alumnos con ayuda de sus padres. Mientras tanto, según una estudiante que entrevistamos, se negoció el levantamiento de la toma con una de las directivas y considerando este viaje que habían obtenido.

No se podía estar todo el tiempo con la toma. Después, la directora (...) tampoco era que nos iba a dejar hasta que vuelvan del viaje. Eso era como un impasse de decir —Bueno, levantamos todo, pero ustedes se van de viaje asegurando que van a construir la Escuela—. (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018)

Sin embargo, una vez en Buenos Aires no pudieron ver a De Vido, sino a su secretario. Se firmó el acuerdo y regresaron. Mientras, esa noche en la Escuela se hizo una emotiva velada artística, celebrando este convenio. Y se levantó la toma, que había durado 10 días. Lamentablemente, esperarían mucho más para que empezaran las obras, y aún más para que se finalizaran y entregaran.

Lo que aflora en los relatos

Recordemos en principio, siguiendo los aportes de la historia oral, que lo importante de un testimonio no es la corroboración de su veracidad, sino “más bien la posibilidad de rastrear sentimientos a través del tiempo” (Pozzi, 2008, p. 5). En esta sección, nos detenemos en particular en la manifestación de sentimientos y emociones en los relatos de los estudiantes.

Una de las participantes a quien entrevistamos nos contó que, durante la implementación de un programa nacional de construcción de escuelas, un grupo de

docentes le escribió una carta al entonces ministro de Educación de la nación, Daniel Filmus –quien estaba de visita en Jujuy– solicitándole que considerara la situación de la Escuela de Música y la edificación de una nueva infraestructura. Por escribirle, estos profesores fueron sancionados por les directives del Instituto Superior de Arte (ISA), del cual depende el Conservatorio. Ante esto, la alumna desbordó en ira y se explayó sobre las versiones que circulaban en la época de la toma entre les docentes de la Escuela: acerca de la posibilidad de que una de les directives del ISA hubiere entorpecido la organización de les estudiantes, xadres y docentes (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018). La entrevista permite aproximarnos ciertamente a los hechos (inaccesibles por otros medios, vale añadir), pero permite apreciar otro fenómeno. Es relevante aquí entonces no tanto el acontecimiento al que refiere el relato, sino más bien la carga afectiva que evidencia. La mirada desde la historia oral corre el eje de la interpretación: de la reconstrucción de la toma a los sentidos construidos y narrados por les estudiantes.

Asimismo, son diversas las formas en que les alumnes recuerdan esto. Algunes estaban enojades con esta directiva porque percibían que ella dificultaba la lucha por el “edificio digno”; mientras, otras decían que no “se opuso en ningún momento. No me acuerdo que ella se haya opuesto a nada” (José, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 20 de marzo de 2017). Notamos que las maneras en las que les estudiantes recuerdan ciertos acontecimientos, o el orden de los mismos en el tiempo, no son homogéneas. Esto es así porque la memoria, de acuerdo con Schwarzstein (2002b), no es un “mero repositorio de información”, sino un “activo proceso de creación de significados” (p. 476). Al mismo tiempo, el relato nos permite apreciar las diferencias que se construyen al interior del colectivo de estudiantes en lo que concierne a la toma y la lucha. Las narraciones al respecto son sin dudas disímiles en principio porque la memoria no supone una entidad unificada y coherente; como señala Elizabeth Jelin (2021), experiencias diferentes expresan memorias diferentes. Estas aseveraciones no pretenden conferir falta de coherencia en las acciones y declaraciones de les estudiantes, sino comprender la complejidad en los aspectos propios de la subjetividad colectiva, especialmente en lo que respecta a la memoria.

En los relatos aparece también con fuerte presencia el llanto. Les alumnes nos refirieron que a pocos días de iniciada la ocupación de la Escuela, se presentó ante ellos la ministra de Educación de la provincia. Les jóvenes relatan cómo lloraron de bronca, cuando vino esta funcionaria y

le planteamos todo. Vino con otra gente. Y recuerdo que toda la reunión que ellos estaban ahí, nosotros le planteábamos todos los problemas, ella estuvo con un celular. Entonces, un compañero se enojó porque le empezó a comentar todas nuestras problemáticas, medio quebrado ya el chico, y la señora estaba con el celular. Entonces se enojó y dijo: —Usted al final está con su celular, y yo acá le estoy planteando todo— y ahí se pudrió todo, me acuerdo, y nos levantamos. Y — ¡No, no! ¡Queremos que se hagan ya las cosas! — Y nos plantamos, así que —No vamos a levantar nada la toma, ni nada. — (Santiago, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 9 de junio de 2016)

La situación fue tensa; la bronca e indignación de los estudiantes puede percibirse aún en estos tiempos:

¡Cuando nos reunimos con la ministra! La hicimos de goma, la tratamos re mal, se tuvo que ir. La ministra de Educación, estaba la Domínguez. Ella vino a decir: — Ay, chicos, bueno, vamos a ver qué hacemos— ¡No! Ya era como mucho de un mismo gobierno, años de un mismo gobierno diciendo —Sí, ya lo vamos a hacer—. (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018)

Y, finalmente, también hubo lágrimas en un momento muy emotivo de la toma:

La velada artística. Todos cantaron. Todos bailaban. Los de danza también participaron. Un grupo de Bolivia... todos los que teníamos un grupo conocido, a todos los invitábamos para que puedan aportar para eso. Fue en la calle. Estuvo re bueno, hermoso y emocionante. Siempre habíamos pensado en cerrar con esa velada. Cerramos y fue emocionante, ¡participamos todos! Toda la gente que también desde su lugar peleaba por la Escuela. Estaba buenísimo. Algunos lloraban también ahí. (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018)

Podemos observar, entonces, la variedad de sentires presentes en las rememoraciones de los estudiantes. Lo que permite la historia oral, señala Luisa Passerini (1988), es incluir las esperanzas, interpretaciones y sueños —todo de naturaleza

plenamente subjetiva— de aquellos quienes serían sus sujetos (p. 120). Nuestra interpretación relaciona estos rasgos con la importancia que adquiriría para ellos la lucha por un “edificio digno” como signo. Esto cargaba de anhelos y expectativas a los jóvenes: esperaban resultados favorables por sus acciones, respuestas inmediatas y eficaces de los funcionarios públicos y terminar con la situación agobiante que se repetía día a día en la Escuela, año tras año. A nivel de las agencias, los alumnos estaban muy involucrados y peleando colectivamente por el derecho de todos a acceder a una educación pública musical, laica, gratuita y de calidad.

Sobre performance y memoria

En esta sección observamos acciones que involucraron poner el cuerpo, confiando la atención en la repetición y la resignificación. Las entendemos como performances, siguiendo a Taylor (2016). Estas consisten en “diversas prácticas y eventos como danza, teatro, rituales, protestas políticas y entierros, que implican comportamientos teatrales, ensayados o convencionales, aptos para dichos eventos” (p. 22); siendo, a veces, esa estructura parte del acontecimiento mismo. Estas prácticas corporalizadas, junto con y ligadas a otras prácticas culturales, participan en la transmisión y preservación del conocimiento (p. 23). En particular, las performances “operan como actos vitales de transferencia, al transmitir saber social, memoria, y un sentido de identidad a través de acciones reiteradas” (p. 22).

Observamos esto especialmente en una de las acciones en las que se hace ostensible el entrecruzamiento del arte con la política. En este caso, partiendo de un ejercicio que la profesora de Lenguaje Artístico les planteó a los chicos en plena clase pública. Los estudiantes estaban sentados en sus pupitres sobre el asfalto, y la docente les propuso “representar al arte caído” (Constanza, docente de la Escuela de Música, entrevista, 16 de abril de 2018) mediante la acción de recostarse en el suelo. Los alumnos hicieron a un lado los bancos y se acostaron sobre la calzada, uno al lado del otro, y así cubrieron el tramo de calle con sus cuerpos. Esta propuesta, en forma de consigna didáctica, también fue pensada por la educadora como un acto para llamar la atención de los transeúntes; y en su realización se volvió también una acción de protesta.

Este recurso artístico integró el repertorio de acciones colectivas de la etapa de la toma. Los jóvenes nos contaron que, poco después, lo recuperaron y pusieron nuevamente en juego. Una de las últimas noches de la ocupación del Conservatorio, les llegó la noticia

de que el gobernador Barrionuevo estaba en reunión en un hotel céntrico. En ese mismo momento decidieron acercarse a ese lugar, que distaba solo unas cuadras. Fueron marchando por la calle hasta el hotel, en donde encontraron a un grupo de personas cortando el camino por los derechos de los pueblos originarios. Les estudiantes de la Escuela de Música se sumaron al corte. Querían hablar con el gobernador, pero el personal de seguridad no les dejó entrar; mientras, la policía estaba en la esquina redirigiendo el tránsito. Una funcionaria salió de la reunión para retirarse. Fue en ese momento, que les estudiantes se acostaron en el suelo, reponiendo la performance de “representar al arte caído”. Uno de los estudiantes, con un megáfono, gritaba desde el piso: —¡Mire, señor Gobernador! ¡Mire como estamos!—. La burócrata no se atrevió a pasar por encima de los cuerpos de los estudiantes, que estaban cubriendo la vereda y la calle, y se quedó en la puerta. En este caso, esta acción colectiva de protesta resultó eficaz para ejercer presión. A pedido de los alumnos, volvió a ingresar para solicitar al mandatario provincial que les recibiera. Pasado un tiempo, permitieron entrar a tres jóvenes en representación de los estudiantes de la Escuela de Música, y pudieron hablar con el gobernador. Así, obtuvieron el compromiso de que habría un acuerdo con el gobierno nacional para construir el nuevo edificio, tras lo cual les otorgaron el viaje a Buenos Aires.

Apreciamos, entonces, cómo sucesos pasados —como los padecimientos por las condiciones de estudio, la redacción colectiva de notas y las primeras apariciones en el espacio público con acciones de protesta— fueron constantemente referenciados y reelaborados en las prácticas y en los relatos de los estudiantes de la época de la toma. La recuperación de conceptos como performance, corporalidad y memoria (abordados en otras producciones propias)⁹ suman al análisis de sus recurrentes referencias al pasado y dan cuenta de cómo encarnan la reelaboración de las historias recuperadas desde generaciones anteriores de alumnos.

Observamos cómo se construyeron sentidos y narrativas en cada etapa de las protestas también desde los usos del espacio y lo actitudinal. Y, fundamentalmente, desde otras lógicas de montar o escenificar el propio cuerpo en la esfera pública. Nuestra reinterpretación en el presente: la construcción de “representar el arte caído” nos habla de

⁹ Como antecedente, cabe mencionar que hemos trabajado estos tópicos en ponencias escritas en tándem para su exposición en jornadas académicas. En particular, acerca de obras teatrales jujeñas referidas a las consecuencias traumáticas de la última dictadura militar argentina. Analizamos la relación de estas performances teatrales con la memoria y la postmemoria (Condorí y Talavera, 2019 y 2021).

años de abandono, de la desidia del gobierno, pero también de unos estudiantes que se tiran al piso ante el público por un “edificio digno” donde estudiar música. Y ellos nos contaron orgullosos esto: lo que estuvieron dispuestos a hacer con creatividad, pasión y anhelos.

Memoria y consideraciones benjaminianas

En el subcapítulo anterior comenzamos el planteamiento de la cuestión de la memoria desde la perspectiva de Taylor (2016). Continuamos en esta sección con la interpretación desde esta categoría, considerando el enfoque de Benjamin (2008 y 2012).

Planteamos en principio, acerca del relato de estas acciones de protesta inscriptas en el pasado, que la bronca también estuvo asociada a la valentía y la determinación. Recuperamos el registro de una entrevista para la televisión local, por parte de un medio alternativo de comunicación, que nos permite ver la enconada declaración de un estudiante de la toma. Él explicaba que no se podía seguir así, que adentro de la Escuela no se podía estar y aseguraba que no se rendirían. Recordaba con amargura las derrotas previas y afirmaba “vamos a seguir con las medidas hasta las últimas consecuencias” (Agencia Katari, 2011, 1m35s).

Otros sentimientos que se evidenciaron en los relatos tienen que ver con el recelo y la susceptibilidad. La toma ejerció la presión suficiente para abrir el diálogo con el gobierno. Sin embargo, los estudiantes buscaban la forma de que no ocurriera como tantas otras veces en las que se quedaron con promesas y nada más. Una estudiante, refiriéndose al viaje a Buenos Aires que hizo el grupo en representación de los alumnos que estaban tomando el Conservatorio, nos contó que “cuando vinieron era como que estaba todo así con pinzas. Y vos decís: sí, nos prometieron. La desconfianza era hasta el último porque tantas veces nos habían mentado” (Sofía, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 10 de marzo de 2018). Otro alumno recuerda que

se burlaba el ministro de Infraestructura: venía con notas escritas en un cuaderno, a mano, así quería que firmemos. ¡Un montón de cosas pasamos! Convenios: — Ustedes levantan y nosotros en 24 horas le hacemos tal cosa—. Todo escrito a mano sin sellos. Claro, nos subestimaban. Se toparon con gente que ya veníamos militando en algunos lugares entonces no nos dejamos manosear en ningún

momento. (José, estudiante de la Escuela de Música, entrevista, 20 de marzo de 2017)

De esta forma, en esta tesis venimos ponderando las manifestaciones narrativas, en detrimento de la información, entendida como la producción de mensajes por parte de medios de comunicación. Como plantea Benjamin (2008), la información atiende a la novedad e inmediatamente pierde fuerza. La narración, basada en la comunicabilidad de la experiencia, mantiene su fuerza acumulada a lo largo del tiempo. Además, el relato no es ordenado o argumental, ni busca serlo. Consideramos que sería imposible aproximarnos a estos sentires y vivencias a través de, por ejemplo, un relevamiento de medios. Aun sopesando el interés político-económico que orienta las producciones de medios masivos locales. Mientras un canal de televisión les pedía como condición para hacer la nota que no mencionaran al gobernador para hablar en contra de él (Julián, estudiante de FHyCS – UNJu, entrevista, 5 de mayo de 2016) y un diario dejó de hacerles entrevistas a partir de la fallida intentona de negociación de la ministra de Educación de la provincia, los estudiantes tenían sus propias posiciones políticas, sus propios sentimientos y deseos acerca de todo esto. Durante todo este proceso de reclamos llegaron a involucrar y tejer sus historias personales con las de sus compañeros, nutridas por sus recorridos por las aulas del Conservatorio, diversos espacios de organización política y la vida misma. Retomando lo que decíamos, la fuerza de estas narraciones no es efímera como la de la información, que se acaba con el instante de la novedad (Benjamin, 2008). Y esto porque “narrar historias siempre ha sido el arte de volver a narrarlas” (pp. 69-71). Cuando escuchamos una historia y luego la contamos, conformamos esa red que mantiene viva esa narración a lo largo del tiempo. A diferencia del consumo “despersonalizado”, inmediato e individualizado de la información, las narraciones van transmitiendo las marcas de la subjetividad en un acto colectivo.

Siguiendo esta línea, hablamos también de la memoria, pensando en los aportes brindados en “Sobre el concepto de historia” (Benjamin, 2012). Como señalamos en párrafos anteriores, en los relatos de los estudiantes encontramos la referencia a las luchas pretéritas, a las derrotas pasadas. Se trata de una cuestión que aparece también en el primer capítulo, al aludir a la recuperación de las historias que les antecieron, que en conjunto evidencian la permanencia del pasado en la representación y comprensión del presente. Esas luchas y derrotas han sido sostenidas por los estudiantes a lo largo de este proceso, inaugurado con esas primeras notas. Benjamin nos permite comprender que la

militancia por el “edificio digno” estuvo atravesada por la presencia del dolor, la humillación y también la decisión de los estudiantes que pasaron antes por esos claustros. El “edificio digno” reenvía entonces a una consigna que ha mirado siempre hacia atrás, con el anhelo de redimir a sus compañeros de todos los tiempos.

Conclusiones

Esta tesis se inició con una investigación cuyo propósito estaba dado en abordar y desentrañar la producción de identidades, acciones colectivas y significaciones tejidas en torno a un fenómeno de protesta estudiantil dado en la toma de la Escuela de Música. Concretamente, el objetivo general de este estudio fue analizar la emergencia de las acciones de protesta en el espacio público y la producción de discursos y narraciones, subjetividades e identidades colectivas en el caso de la reivindicación de un “edificio digno” por parte de los estudiantes de la Escuela de Música. A fin de lograr este cometido, partimos de tres objetivos específicos, en los que se deslindó el general, desarrollados en cada uno de los capítulos de la tesis.

Iniciamos con la indagación de las condiciones históricas de la producción y las características de los repertorios, las acciones colectivas de protesta y la construcción de discursos e identidades colectivas por parte de los estudiantes. Partimos de las pésimas condiciones del edificio en el cursado y dimos paso a las interpretaciones de las acciones que llevaron a cabo al respecto. Con el comienzo de la redacción conjunta de notas formales hacia representantes del gobierno, observamos el inicio de una conformación de subjetividad colectiva. Sin darse cuenta, inauguraron una historia de lucha, pusieron en común puntos de vista, construyeron un reclamo y marcos compartidos de sentido, y se perfilaron como un sujeto colectivo. Nos encontramos con un proceso político de organización estudiantil en el que la explicación no es una causalidad relacionada con sus necesidades, ya que estas no son suficientes para generar acción colectiva. Los estudiantes se agenciaron en función de condiciones concretas de existencia y de su sujeción a condiciones de ejercicio. De esta manera, fueron constituyendo posiciones beligerantes, “cambios de actitud” y redefiniciones subjetivas.

Estas mutaciones favorecieron innovaciones en torno a las formas de abordar el problema: los estudiantes salieron a la calle a plasmar sus demandas en el espacio público, confiriéndole a las prácticas de protesta cada vez mayor contundencia, hasta alcanzar en definitiva la toma del edificio. Sus protestas, por un lado, se inscribieron dentro de las posibilidades del repertorio de acción colectiva, apropiándose de recursos como marchas y cortes, típicos de movimientos sociales y trabajadores. Ellos redefinieron el repertorio con rasgos propios de su condición producida de alumnos de música. Mediante la integración de lo musical, la protesta adquirió cierta especificidad y nos lleva a considerar

lo que concierne a la expresión en esta protesta estudiantil tanto en términos de representación de sentidos preexistentes como de producción de rasgos identitarios.

Concluimos que los reordenamientos en las posiciones de sujeto tuvieron una relación recíproca con la realización de acciones de protesta: la subjetividad colectiva se reconstruía con las acciones de protesta; y estas también se produjeron y redefinieron con la reconfiguración constante en el plano de la subjetividad. Fue a través de estos sucesos, comprendidos desde el concepto de “experiencia” (Scott, 1991), que la subjetividad se fue construyendo, que llegaron a reconocerse como parte de un mismo colectivo (Melucci, 1984) y que fueron produciéndose sus discursos. Proponemos que los marcos de sentido erigidos fueron reconstituyéndose también a partir de la transmisión de las memorias.

Hacemos ostensible las manifestaciones de lo discursivo e identitario en aspectos como las “marchas con instrumentos” (que conferían orden al cúmulo de significaciones y les producía subjetivamente); la cartelera (que implicaba la definición de su postura mediante un discurso de reclamo no cristalizado, sino en constante cambio); y la dinámica asamblearia, en la que se evidenció la fragmentariedad propia de la identificación, producto de una articulación entre elementos de carácter discursivo, y sus tensiones y reordenamientos constantes.

Así también, indagamos en la construcción de la consigna del “edificio digno”. Si bien constantemente les estudiantes hacían hincapié en las condiciones del establecimiento (primordialmente, en el aislamiento sonoro necesario en las paredes de las aulas), al profundizar en este entretejimiento de sentidos, descubrimos que no refería única y literalmente a un edificio nuevo como materialidad en sí o a ciertas condiciones de estudio. Se aunaba reflexivamente a significaciones relacionadas con la defensa de la educación pública, laica, gratuita y de calidad como un derecho. De esta forma, apreciamos la conformación de un sujeto colectivo complejo que involucraba a otros actores como docentes, padres y estudiantes de otras instituciones educativas, recuperando historias de alumnos de tiempos pasados, así como considerando perspectivas futuras propias, e incluso pensando en las generaciones que vendrían. Así, se articulaban en la producción discursiva distintas temporalidades.

Llegamos a la conclusión de que, aunque pasaron décadas reclamando, tampoco querían transformar el sistema en su estructura. Ellos no se consideraban protestantes, al menos no en primera instancia. Lo que discursivamente organizó las posiciones de sujeto dentro de su producción identitaria era su condición de músicos aprendices. A través de

un proceso complejo de distintas etapas, se construyeron como un colectivo de estudiantes de música en lucha por un “edificio digno”.

Finalmente, nos detuvimos en la interpretación de los relatos de los protagonistas sobre sus protestas estudiantiles y su reelaboración en el presente. Sin contradecir las advertencias de Scott (1991) sobre la experiencia, Partenio (2018) nos presenta el valor que puede aportar atender a la representación de la misma desde la apreciación de la narratividad. Cobró así relevancia una perspectiva que privilegia la corporalidad y la memoria, pensando en las generaciones e historias precedentes. Encontramos, con herramientas de la historia oral, la riqueza en los relatos de los estudiantes en cuanto a la manifestación de subjetividades atravesadas por sentimientos. Descubrimos así ira, decepción, recelo, determinación, alegría y orgullo que se expresaron a través de los afectos e incluso con el llanto. Con Benjamin (2008 y 2012), consideramos que no sería posible aproximarnos a estos sentires y vivencias a través de la información. A diferencia del consumo “despersonalizado”, inmediato e individualizado de las producciones de medios, las narraciones de los alumnos fueron transmitiendo las marcas de la subjetividad en un acto colectivo. La narración de nuestros entrevistados, basada en la comunicabilidad de la experiencia, no es ordenada o argumental, ni busca serlo. El autor nos ayuda a comprender cómo esta lucha supuso dolor, e humillación, así como también implicó la presencia de las historias precedentes.

Por último, cabe reparar en cuestiones que abre la presente investigación al considerar aristas del fenómeno que no llegaron a ser desarrolladas en este escrito. Esta tesis apuntó a ser una contribución a los estudios de la protesta estudiantil en Jujuy, y encuentra en otros fenómenos, como el movimiento estudiantil, las luchas feministas, sindicales, de desocupados y otros actores, un terreno fértil del cual nutrirse. Es factible así continuar esta investigación tomando aportes de los estudios de género, de juventudes, que no han sido atendidos en esta tesis, y de otras corrientes también relevantes y actuales de las ciencias sociales para seguir complejizando y abrevando este abordaje en el futuro. Así también, destacamos la posibilidad del tratamiento más detenido sobre los entrecruzamientos entre el arte y la política, que en nuestra provincia se manifiestan en representaciones sobre temas como la última dictadura militar y las desigualdades de género.

Referencias bibliográficas

- Agencia Katari. (28 de abril de 2011). *Escuela Superior de Música de Jujuy tomada* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://3c5.com/yZjle>
- Auyero, J. (2002). Los cambios en el repertorio de la protesta social en la Argentina. *Desarrollo Económico*, 42(166), 187-210. <https://doi.org/b587sd>
- Auyero, J. (2003). Repertorios insurgentes en Argentina contemporánea. *Íconos*, 15, 44-61. <https://doi.org/g86k>
- Barbetta, P., y Lapegna, P. (2001). Cuando la protesta toma forma: los cortes de ruta en el norte salteño. En N. Giarraca (Ed.), *La protesta social en la Argentina* (pp. 231-257). Buenos Aires: Alianza.
- Beltrán, M., y Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, 1(35), 27-40. <https://3c5.com/csxnS>
- Benjamin, W. (2008). *El Narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Benjamin, W. (2012). Sobre el concepto de historia. En *Obras Libro I / Vol. 2* (pp. 303-322). Madrid: Abada.
- Bonavena, P., y Millán, M. (2012). El movimiento estudiantil en la actualidad argentina: una aproximación sociohistórica. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, 13(31), 105-122. <https://3c5.com/vYDFu>
- Califa, J. (2009). El movimiento estudiantil reformista frente al primer episodio de la “laica o libre” (mayo de 1956). *Sociohistórica*, 26, 51-79. <https://3c5.com/hrCIB>
- Castillo, F. (2008). *Movimientos piqueteros: espacio, discurso y articulación de la subjetividad colectiva* [Tesis de grado no publicada]. Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy.
- Condorí, A. y Talavera, J. (2019). Memorias performativas en una obra de teatro jujeña: “El hombre cóndor” [ponencia]. *XIX Jornadas de Investigación y Docencia de La Escuela de Historia y VIII Jornadas de Intercambio y Cooperación entre Equipos de Investigación y Docencia del Instituto de Estudios e Investigación Histórica. (I.E.I.His)*, Salta, Argentina.

- Condorí, A. y Talavera, J. (2021). SUGAR WHITE Teatro y memoria por las víctimas del Apagón de Ledesma 1976 [ponencia]. *XXIV Jornadas de la Red de Investigadoras e Investigadores en Comunicación*, Bernal, Argentina.
- de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer*. (Vol. 1). México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- García Vargas, A. (2000). Acción colectiva, visibilidad y espacio público en la construcción de la ciudadanía. *Revista Latina de Comunicación Social*, 35. <https://3c5.com/aevYS>
- Giarraca, N. (Coord.) (2001). “*Vejaciones X 8*” *Arte y protesta social en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://3c5.com/sxLNs>
- Giarraca, N., y Bidaseca, K. (2001). Introducción. En N. Giarraca (Ed.), *La protesta social en la Argentina* (pp. 19-40). Buenos Aires: Alianza.
- Grele, R. (1991) *Envelopes of sound: the art of oral history*. New York: Praeger.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe y P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972-79* (pp. 117-127). Londres: Routledge.
- Hall, S. (1997). The work of representation. En S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 13-74). Londres: Sage Publications.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Illapu se sumó a la protesta de la escuela de música: “Vinimos a acompañar a los chicos, vimos cómo está el edificio y tienen mucha razón” (2 de mayo de 2011). *Agencia de Noticias Medio a Medio*. <https://3c5.com/PxkHl>
- James, D. (2004). *Doña María: historia de vida, memoria e identidad política*. Buenos Aires: Manantial.
- Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- José (2011). *Tomarán la Escuela de Música de Jujuy / Entrevistado por periodista*. El Tribuno Jujuy.
- López, D. (7 de febrero de 2016). Diferencias entre Acustizar e Insonorizar. *Milhercios*. <https://3c5.com/UsWmE>

- Melucci, A. (1984). An end to social movements? *Social Science Information*, 4/5(23), 819-835. <https://doi.org/fs7nz5>
- Melucci, A. (1991). La acción colectiva como construcción social. *Estudios Sociológicos*, 9 (26), 357-364. <https://3c5.com/fbmOs>
- Míguez D., y Hernández A. (2016). Los sentidos de la democracia y la participación. Un estudio de caso sobre la toma de escuelas en Córdoba durante 2010. *Revista del Museo de Antropología*, 1(9), 95-106. <https://doi.org/g86m>
- Mouffe, C. (1991). Hegemonía e ideología en Gramsci. En H. Suárez (Ed.), *Antonio Gramsci y la realidad colombiana* (pp. 167-227). Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Partenio, F. (2018). Género, trabajo y experiencia: perspectivas teórico-metodológicas para el abordaje de las narrativas biográficas. En K. Grammatico, M. Marini, y W. Wechsler (Eds.), *Historia reciente, género y clase trabajadora* (pp. 39-57). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Passerini, L. (1988). Oral history in Italy after the Second World War: from the populism to subjectivity. *International Journal of Oral History*, 9(2), 114-124.
- Portelli, A. (1981). The peculiarities of oral history. *History Workshop*, 32, 96-107. <https://doi.org/fctmr7>
- Portelli, A. (1985). Oral testimony, the law and the making of history: the “April 7” murder trial. *History Workshop*, 20, 5-35. <https://doi.org/bgh825>
- Portelli, A. (2008). Una historia (y celebración) del Circolo Gianni Bosio. En P. Pozzi y G. Necochea Gracia (Eds.), *Cuéntame cómo fue: introducción a la historia oral* (pp. 13-30). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Pozzi, P. (2008). Historia oral: repensar la historia. En P. Pozzi y G. Necochea Gracia (Eds.), *Cuéntame cómo fue: introducción a la historia oral* (pp. 3-12). Buenos Aires: Imago Mundi.
- Rocha, F. (2009). *El desarrollo de la formación pianística en la provincia de Jujuy* [Tesis de grado no publicada]. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Schuster, F., y Pereyra S. (2001). La protesta social en la Argentina democrática. Balance y perspectivas de una acción política. En N. Giarraca (Ed.), *La protesta social en la Argentina* (pp. 41-64). Buenos Aires: Alianza.

- Schwarzstein, D. (2002a). El lugar de las fuentes orales en los archivos: una cuestión en debate. *Estudios Sociales*, 22(1), 11-22. <https://doi.org/g86n>
- Schwarzstein, D. (2002b). Memoria e historia. *Desarrollo Económico*, 42(167), 471-482. <https://doi.org/10.2307/3455848>
- Scott, J. (1988). Deconstructing equality versus difference or the use of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*, 14(1), 33-50. <https://doi.org/ccqm4q>
- Scott, J. (1991). The evidence of experience. *Critical Inquiry*, 17(4), 773-797. <https://doi.org/bsnpmn>
- Taylor, D. (2016). *El archivo y el repertorio El cuerpo y la memoria cultural en las Américas*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Tilly, C. (1993). Contentious repertoires in Great Britain, 1758-1834. *Social Science History*, 17(2), 253-280. <https://doi.org/bq69zp>
- Tricot, T. (2012). Movimiento de estudiantes en Chile: Repertorios de acción colectiva ¿algo nuevo? *Revista F@ro*, 1(15), 3-14. <https://3c5.com/nQSBe>