



Experiencias estudiantiles de secundaria durante los años 60 en Córdoba, Argentina

Guadalupe Molina

Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
guadalupemolina@unc.edu.ar |  0009-0008-0266-6857

Silvia Servetto

Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
silvia.servetto@unc.edu.ar |  0009-0001-5909-4238

Resumen

Este artículo presenta avances de un proyecto de investigación que aborda las experiencias estudiantiles en el marco de las transformaciones de los procesos de escolarización en la escuela secundaria en Córdoba, Argentina, desde mediados del Siglo XX hasta la actualidad. Particularmente se abordará la década de los años 60 para analizar, en el marco del fuerte incremento de la matrícula escolar, las experiencias de jóvenes estudiantes de una escuela secundaria de una zona residencial de la ciudad. Desde una perspectiva histórica cultural, abordamos la escuela como espacio de encuentro de sujetos con recorridos heterogéneos que logran forjar lazos de amistades y compañerismo y construyen una sociabilidad novel, mixta y distendida, recordada por las personas entrevistadas, de manera gozosa, festiva, divertida. Al mismo tiempo, y al calor de acontecimientos políticos nodales como el golpe de estado de 1966, la muerte del Che Guevara y el Cordobazo, se genera una experiencia estudiantil que produjo una subjetividad juvenil, de carácter político militante, desde apropiaciones discursivas del momento y dinámicas de relaciones entre pares con dos componentes centrales: la política y el género.

Palabras clave

Experiencia; Sociabilidad; Jóvenes estudiantes; Escuela secundaria; Córdoba

High school student experiences during the 60s in Córdoba, Argentina

Abstract

This article presents progress of a research project that addresses student experiences within the framework of the transformations of schooling processes in secondary school in Córdoba, Argentina, from the mid-20th century to the present. Particularly, the decade of the 60s will be addressed to analyze, within the framework of the strong increase in school enrollment, the experiences of young students from a secondary school in a residential area of the city. From a historical-cultural perspective, we approach school as a meeting space for subjects with heterogeneous paths who manage to forge bonds of friendship and camaraderie that reflect a novel, mixed and relaxed sociability, which the people interviewed remember as joyful, festive, fun. At the same time, and in the heat of nodal political events such as the coup d'état of 1966, the death of Che Guevara and the Cordobazo, a student experience was generated that produced a youthful subjectivity, of a militant political nature, from discursive appropriations of the moment and dynamics of relationships between peers with two central components: politics and gender.

Keywords:

Experience; Sociability; Young students; Secondary school; Córdoba.

Introducción

La escuela secundaria integra el sistema educativo desde una historia de conformación institucional que ha forjado experiencias particulares en quienes transitaban sus aulas en los últimos 70 / 80 años. En la primera mitad del siglo XX se preparaba principalmente para la educación superior y la vida pública de los varones. A partir de la década de los años 50, se produjo un proceso expansivo de la educación media que trajo nuevos desafíos sociales, culturales y políticos.

Tal expansión de la escuela secundaria argentina, tal como plantea Felicitas Acosta (2023) se configuró y extendió sobre “una dinámica de incorporación y expulsión simultánea” (p. 245) que permitió el incremento constante de matrícula pero no fue capaz de retener, ni garantizar que las y los jóvenes culminaron el nivel. En ese trabajo la autora construye y presenta datos en relación con la educación secundaria en Argentina a lo largo de más de ciento cincuenta años; así, es posible apreciar el despegue y mayor crecimiento del nivel a mediados del siglo XX, tanto en relación con la oferta como con la matrícula en cada una de las modalidades, con un incremento general entre 1950 y 1960 del 76,65% (Acosta, 2023).

Particularmente, la inyección de medidas económicas en el período peronista (1945-1955) favoreció notablemente las mejoras en las condiciones de vida de la población. Si miramos en retrospectiva, la puja de los sectores sociales por el ingreso a la escuela secundaria, en especial de las clases medias y trabajadoras, comenzó cuando la movilidad social ascendente fue una posibilidad concreta que aunaba los esfuerzos de los mundos laboral y educativo. En la década de los años 60 ese proceso educativo expansivo continuó en aumento acompañado por una estructura económica que se había industrializado lo suficiente como para demandar mano de obra calificada al sistema educativo. Por caso, Córdoba fue emblema de la peculiar industria automotriz:

Con la instalación de IAME (Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado) y la radicación de las empresas extranjeras de Kaiser y Fiat, a mediados de la década del 50, se modificó sustancialmente el desarrollo económico, social y urbanístico de la provincia (Servetto, 1998, p. 27).

Con las fábricas y sus trabajadores, llegaron las organizaciones sindicales que no tardaron en realizar una estrecha alianza con el estudiantado universitario. A la pujante economía, se le sumó una transformación social, política y cultural que tensionó el rostro de esa Córdoba clerical. Un período signado por luchas y revoluciones emancipatorias con héroes juveniles como el Che Guevara y Fidel Castro que defendían a los oprimidos y pobres, víctimas del capitalismo. Época del mayo francés, el hippismo, el black power, todos ellos, movimientos que tenían a los y las jóvenes como principales protagonistas, cuya identidad se formaba al calor de los acontecimientos. El surgimiento de las primeras bandas de rock adquirió popularidad como así también el pelo largo y la marihuana, que cuestionaban

el modelo de vida “decente” que necesariamente pasaba por el trabajo, el consumo, el estudio y la familia. La “liberación sexual” estaba a la orden del día: varones y mujeres se animaron cada vez más a reivindicar sus deseos como algo que no tenían por qué reprimirse u ocultar. (Adamovsky, 2010, p. 382)

La educación secundaria no fue ajena a esos procesos de ebullición, los aires de prosperidad, cambio y bonanza se respiraban entre las generaciones más jóvenes cuyas experiencias de vida, pero particularmente las educativas, forjaron la época dorada del siglo XX. En este contexto nos interesa reconstruir las experiencias escolares de jóvenes que transitaron la escuela secundaria durante los años 60, en el marco de lo que Valeria Manzano (2017) describe como el momento en que “la juventud devino en una categoría cultural y política crucial en Argentina” (p. 17).

¿Cuáles eran las vivencias en esa época en las escuelas secundarias de Córdoba?, ¿qué recuerdos evocan las y los jóvenes de ese momento?, ¿qué experiencias marcaron sus vidas en esos procesos de escolarización que los tenían como sus propios hacedores? Con la orientación de estas preguntas, desde una perspectiva socioantropológica y un abordaje histórico cultural (Rockwell, 2000) en este artículo se analizarán las experiencias estudiantiles en la trama de la escuela secundaria transitada en Córdoba, Argentina, durante la década de los años 60. Particularmente, y a modo de hipótesis de trabajo, sostenemos que se forjó una experiencia estudiantil caracterizada por una sociabilidad inédita, atravesada por transformaciones en las relaciones de género y estilos de vida urbanas que gestaron a un nuevo sujeto social juvenil, cuyos rasgo más distintivo fue la fuerte politización, heredera de la reforma del 18 y configurada al fragor del golpe del 66, la muerte del Che y el Cordobazo.

El artículo se desprende de un proyecto de investigación en curso, denominado “Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles en Córdoba desde mediados del Siglo XX a la actualidad”,¹ cuyo propósito central es reconstruir procesos de escolarización, prácticas escolares y experiencias estudiantiles de quienes asistieron a la escuela secundaria en la provincia de Córdoba desde mediados del siglo XX hasta nuestros días. Se busca establecer relaciones entre los contextos sociohistóricos específicos y las evocaciones de quienes fueron estudiantes en otros momentos históricos del pasado cordobés como parte activa de la memoria colectiva.

En esta primera etapa de trabajo de campo, que comenzó en el año 2018, realizamos 28 entrevistas en profundidad (Guber, 2009; Achilli, 2005) que nos han permitido recuperar trayectorias y reconstruir el contexto de escolarización a partir de las propias voces de los actores. En ese sentido, retomamos la noción de relatos de vida de Bertaux (1997) en tanto descripciones, bajo forma narrativa, de un conjunto de prácticas y fragmentos de experiencias vividas que aportan una dimensión diacrónica de articulación entre factores y mecanismos diversos en torno a una sucesión temporal de acontecimientos y sus relaciones antes-después (p. 39).

¹ Este proyecto de investigación se inició en el año 2018 y finaliza en el 2027. Es financiado por SECyT-UNC, dirigido por la Dra Silvia Servetto y el equipo está integrado por: Miriam Abate Daga, Cecilia Arceluz, Adriana Bosio, Samuel Díaz, Facundo Fernández Catinot, Carolina Galarza Valenziano, Andrés Hernández, Mauricio Kasprzyk, Guadalupe Molina, Carolina Nanzer, Manuela Pino Villar, Mariano Pussetto, Adriana Tessio Conca, Agustina Torriglia.

Con esta clave, y a los efectos de circunscribir en el período seleccionado, nos detendremos en las entrevistas compartidas con Estela, Kike, Tomás y José² que resultaron relevantes por dos razones: la primera es que fueron a la misma escuela de la ciudad de Córdoba entre 1961 y 1969, la segunda es que, al día de hoy, con sus ya pasados 70 años, mantienen ciertos lazos de amistad. Sus trayectorias parten de orígenes sociales distintos e incluso divergentes, pero la escuela los encuentra e iguala en algunos aspectos y diferencia en otros; como sea, sus puntos de vista aportan a la reconstrucción de una trama institucional, barrial y urbana, que da cuenta del espíritu epocal.

Experiencias escolares y sociabilidad juvenil

Antes de dar lugar a los relatos de las personas entrevistadas, trazamos algunas notas conceptuales sobre experiencia y sociabilidad que atraviesan las descripciones analíticas vertidas en el texto. Con respecto a la noción de experiencia existe una vasta literatura que abona su definición, límite y alcance epistemológico pero, en casi toda ella está de trasfondo las preguntas sobre si la experiencia es fuente de conocimiento, si es formadora de identidades o, en su versión más actual, de subjetividades. ¿Para qué sirve estudiar y conocer las experiencias?, ¿qué aportan al acervo del desarrollo teórico de las ciencias sociales y en particular a las ciencias de la educación?, ¿por qué queremos conocer las experiencias escolares?

82

John Dewey (2008) fue, quizás, uno de los filósofos que mayor desarrollo le dio al concepto. Para él “la experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida” (p. 41). Una experiencia siempre es una interacción con el contexto, un ensayo en el mundo, una experimentación. Esta vitalidad de la acción, mientras más agradable sea para quien la experimenta, más tenderá a realizar subsecuentes experiencias. De ese modo, la experiencia tiende a constituirse como la fuente del conocimiento pero de carácter práctico, útil, cuyo principio cognoscitivo se encuentra en la acción misma y no en la contemplación. La experiencia se deriva de la resolución de necesidades e intereses propios y, por lo tanto, el mundo se acepta como tal sin cuestionamientos.

Pero este planteo reduce las experiencias al plano singular y, si son la fuente de conocimiento, lo común, lo colectivo, lo social, queda en el plano de la ilusión. En Las formas elementales de la vida religiosa, Emile Durkheim (2008), a propósito de su pregunta sobre el origen de las experiencias religiosas de los aborígenes australianos, plantea que “la experiencia no se basta a sí misma, sino que supone condiciones que le son exteriores y anteriores” (p. 46). Esas condiciones son supraindividuales y, por lo tanto, sociales.

Asimismo, existen categorías para su entendimiento que tienen origen social, entre ellas, el lenguaje. Al decir de Joan Scott (1992) el lenguaje es el “sitio donde se representa la historia” (p. 66). Las experiencias resultan de la historia incorporada tanto como del lenguaje que las representa, en su constante significación e interpretación sin cristalizarse

² Como criterio ético, se sostiene el anonimato de las personas entrevistadas.

en un momento específico. La experiencia es al mismo tiempo individual (historia de un sujeto) y social (producto de una formación histórica que constituye lo común y comparado, la identidad colectiva).

Ahora bien, abordar empíricamente las experiencias, en este caso escolares, supone inevitablemente plantear el tema del tiempo en el que transcurre un acontecimiento que será interpretado de diferentes maneras, no solo porque la distancia posibilita ver de diferentes maneras lo actuado sino también porque se adquieren nuevas herramientas para leer lo acontecido. Por caso, y a propósito de la década de los años 60, fue mucho tiempo después que se comprendió que la juventud, como categoría de entendimiento, nació al mismo tiempo que un puñado de veinteañeros reaccionaron ante los acontecimientos sociohistóricos del momento.

Entonces, ¿por qué estudiar experiencias? porque permite comprender al menos varias cuestiones: la primera es la emergencia de nuevos sujetos sociales desde el accionar, la segunda es cómo los procesos sociohistóricos configuran las formaciones subjetivas. Esto es importante no para conocer cómo eran los hombres y mujeres de antes, que de por sí resulta un aporte valioso que rompe con ciertas autoreferencias, sino para responder a la pregunta sobre ese sujeto estudiante en la actualidad. La tercera cuestión y quizás la más relevante, es porque si las experiencias son lenguaje interpretado, volver a ellas, remite a sostener las preguntas de dónde venimos y hacia dónde vamos, esto es, el resguardo de la memoria colectiva.

83

La reconstrucción de las experiencias estudiantiles nos lleva a recuperar al sujeto estudiante en una trama de inscripciones identitarias múltiples (en relación al género, la condición social y económica, las afinidades políticas, entre otras) y, fundamentalmente, en su doble condición: como estudiante y como joven. Doble, y a veces tensa condición que implica considerarlo como asistente a la escuela y como sujeto que transita otros espacios y relaciones sociales producidas al calor de las definiciones en torno a la edad. Ser estudiante adolescente / joven, a la vez que compromete tiempos y espacios propiamente escolares, vinculados a las normas y la organización escolar, las clases, las interacciones pedagógicas, los aprendizajes y las evaluaciones, también involucra modos de vida que exceden lo escolar pero se hacen presentes en la escuela. Sentidos y prácticas ligados a diversas instituciones y espacios por donde transitan las y los jóvenes y que se encargan de hacer circular, amalgamar, sintetizar, oponer o resistir (Molina, 2013a, p. 72).

La noción de sociabilidad es fecunda para abordar este proceso de mutua conformación. Numerosos estudios realizados en los últimos años, sobre estudiantes secundarios y universitarios (Maldonado, 2000; Maldonado y Servetto, 2021; Molina, 2013b, Nemcovsky, *et al.*, 2020, Paulín, 2019; Núñez, 2013 y 2023; Weiss, 2009 y 2012; Chávez y González, 2023; Carli, 2012, entre otros) hacen referencia a la sociabilidad como categoría que permite recuperar la vida juvenil en estos espacios educativos y, de este modo, abarcar de manera relacional la doble condición de ser estudiante y ser joven. En esta línea, las obras de George Simmel (2003) y Maurice Agulhon (2009) aparecen como referencias ineludibles. Para el primero la sociabilidad se desprende de las formas lúdicas distinta a la socialización como formalización de las relaciones sociales en función de algún interés en común y finalidades específicas (Simmel, 2003, p.77-83). El autor reserva la sociabilidad

para designar una forma de socialización que da más protagonismo al individuo. Cuando dice “estar juntos” se refiere a una multiplicidad de sentidos de la interacción social entre iguales con repercusiones recíprocas que es preciso descubrir y analizar. Sociabilidad que logra centralidad en la conformación de subjetividades, en el sentido de un “hacerse” con otros. Por su parte, Agulhon retoma los planteos de Simmel y agrega el carácter histórico de la sociabilidad en la larga duración, “en la historia conjunta de la vida cotidiana” (2009, p. 38) que entrecruzan espacialidades y temporalidades. La noción de sociabilidad implica una relación “entablada con el prójimo”, donde el encuentro es “más importante que la actividad ostensiblemente perseguida con él: en el café, la charla con los amigos cuenta más que el consumo de bebidas” (Agulhon, 2016, p. 109)

Abordar experiencias escolares a partir de las vivencias relatadas sobre el estudiante de secundaria que fui, incluye recuperar las distintas escalas temporales –historia de la escolarización secundaria, trayectorias y tramas institucionales– que se amalgaman en un mismo espacio y tiempo para producir un hecho social, al decir de Durkheim. Los relatos de las personas entrevistadas tejen experiencias escolares con procesos locales y grandes transformaciones de nuestro país y el mundo, mirados desde ángulos singulares que enriquecen el análisis de la escolaridad secundaria en contextos situados.

En ese sentido, se desarrollan a continuación tres ejes: 1) La escuela secundaria como lugar de encuentro, 2) Sociabilidad juvenil en la escuela: ser/ hacerse estudiante de secundaria, 3) Experiencias estudiantiles politizadas.

84

La escuela secundaria como lugar de encuentro

En este apartado presentaremos rasgos de las historias de vida de Estela, Tomás, Kike y José, desde sus situaciones familiares y socioeconómicas de origen hasta sus proyecciones a futuro. Recorridos en los que la escuela secundaria Juan Zorrilla de San Martín (en adelante “el Zorrilla”) emerge como punto de encuentro. Tal institución está ubicada en el barrio Cerro de las Rosas de Córdoba, al noroeste de la ciudad. Fueron al turno tarde, Tomás entre 1961 y 1966, el resto entre 1964 y 1969 (el secundario comprendía 6 años). Se trataba de una escuela que otorgaba el título de Bachiller Perito Mercantil, era mixta y de dos turnos (mañana y tarde). Su plan de estudios era el mismo que el de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba. Surgió en 1959 a raíz de la inquietud de un grupo de familias movilizadas ante la falta de colegios secundarios en la zona, para dar continuidad a los estudios de quienes asistían a la escuela primaria pública del mismo nombre creada a inicios de los años 30.

Tomás vivía en el barrio San Vicente, alejado de la escuela. En el primario y hasta segundo año de secundaria fue a un colegio salesiano de ese barrio y luego se cambió al Zorrilla. Tiene una hermana y un hermano, su papá era un inmigrante italiano que trabajaba como carpintero y su mamá era argentina, hija de italianos y ama de casa. Los cinco vivían en un molino harinero de ese barrio, donde el padre trabajaba, hasta que pudieron construir una casa propia cerca de allí. Por aquella época, el Molino Letizia tenía una construcción imponente y moderna, con máquinas eléctricas para la molienda. Y San Vicente era zona de mataderos, frigoríficos e industrias, incluso tenía una fábrica de cal. Se trataba

de un barrio obrero emblemático que gozaba del cine Urquiza y del antiguo Teatro Edén que luego pasó a ser el Cine San Vicente, contaba con alegóricas plazas, el Mercado San Vicente (actualmente un Centro Cultural), clubes, estación de tren y tranvía (hasta que dejó de funcionar en 1962).

El resto de los jóvenes (Estela, José y Kike) vivían cerca de la escuela y cursaron sus estudios allí desde el primario.³ Estela es quien más cerca estaba de la escuela, a unas cinco cuadras, vivía por aquel entonces con su hermana menor que asistía a la misma escuela y su mamá quien sufrió tuberculosis y había quedado con algunos problemas de salud. Su papá había fallecido cuando ella era pequeña. José vivía unas cuadras más allá, con su padre que era médico, su madre, ama de casa, y sus hermanos y hermanas (siete hijos en total). Luego se mudan un poco más lejos a un barrio contiguo. Por último Kike, vivió en su primera infancia en el predio de emisora LV3 de Córdoba donde su papá trabajaba. Después se mudaron a una casa propia, en Villa Belgrano, otro barrio relativamente cerca. Su padre era periodista y referente de la radiodifusión local, su madre era ama de casa. Es el mayor de tres hermanos varones, uno de los cuales comparte la escuela con él.

El Cerro, tal como suele mencionarse al barrio de la escuela, integraba un sector residencial de la ciudad que contaba solo con algunas arterias principales asfaltadas y las calles de tierra se extendían un tanto desoladas hacia el interior del barrio. Tenía algunos comercios, clubes, plazas y canchas de fútbol improvisadas en terrenos baldíos. La proximidad del Río Suquía permitía paseos recreativos, picnic y bañarse en los “Pozos Verdes”, cerca de donde hoy está el Estadio Kempes de Córdoba,⁴ un sector privilegiado para disfrutar del agua y la naturaleza.

Cabe destacar que sus relatos sobre las historias familiares y barriales muestran una Córdoba en crecimiento, con una pujante industria automotriz, fuerte presencia de población migrante del interior provincial, otras provincias e hijos de inmigrantes de otros países; con una universidad intensamente renombrada, sobre todo a partir de la Reforma Universitaria de 1918 que por aquellos años celebraba sus 50 años. La Córdoba de las campanas, con primacía de los sectores católicos tradicionalistas, fue caja de resonancia y “rostro anticipado del país” tal como sostiene Cesar Tcach (2012), tanto para la concreción de la llamada “Revolución Libertadora” como para la unión obrero-estudiantil del Cordobazo. Se trataba de la “Córdoba de fronteras” descrita por José “Pancho” Aricó que se forjó en la tensión entre tradición y modernidad, conservadurismo y revolución, lo laico y lo clerical (Crespo, 1997). Una ciudad joven⁵, con vida de barrio y, a la vez, gran circulación de adolescentes y jóvenes por el espacio urbano y sus distintas propuestas culturales, deportivas, educativas, como cines, plazas y bares. Una Córdoba que transitó unos intensos años 60, en los que solo por breves períodos gozó de gobiernos democráticos.⁶

³ Por aquel entonces la escolarización primaria comprendía 7 años, de primero inferior a sexto grado.

⁴ El estadio en aquellos tiempos no estaba, se construyó recién para el mundial de 1978.

⁵ En función de los datos que C. Tcach (2012, p. 165) recupera de Dora Celton (1994), según el Indec el 40,7% de los habitantes de la provincia tenían hasta 19 años; el 51%, entre 20 y 59, y solo un 3,8% más de 60 años. Asimismo Manzano (2017, p. 34) aporta que hacia 1970 la juventud urbana superaba el 80 % de la franja etaria entre 18 y 24 años.

⁶ Arturo Zanichelli, Gobernador de Córdoba entre 1958 y 1960; y Justo Páez Molina, entre 1963 y 1966. Ambos de la Unión Cívica Radical.

En ese marco, es oportuno resaltar dos cuestiones que se enuncian con énfasis en la conversación sobre el Zorrilla, se trataba de una escuela mixta y comercial, dos aspectos que constituyen notas distintivas de una sociabilidad novedosa iniciada por aquel entonces entre jóvenes estudiantes de secundaria.

Tomás: Me vengo al Zorrilla, que era una escuela mixta y me recibieron tan bien, pero tan bien que yo creí que había estado toda la vida ahí. Entonces en el acto me identifiqué, me hice amigo de todos. Yo no tenía amigas... En cambio acá tenía amigas, era insólito. Tenía compañeras amigas del curso mío y de otros cursos, íbamos juntos a gimnasia, salíamos caminando, hacíamos de todo. (Entrevista con Tomás y José, marzo de 2019)

Es interesante el modo en que Tomás recuerda ese vínculo con sus compañeras mujeres: “era insólito” tener amigas. Era una novedad o algo poco usual en las experiencias de sociabilidad juvenil en secundaria de la época, que rememora con entusiasmo y alegría. En otro fragmento de la conversación, admite que buscaba una escuela donde asistieran chicas para poder conseguir novia. También Estela comenta de su “noviecito de los 15 años”, un compañero de curso quien le propone ponerse de novia por carta y la visita en su casa semanalmente. Estas nuevas formas de relaciones intrageneracionales se producían acorde al clima social de aquellos años en los que se tramitaba, con particularidades locales, transformaciones sociales relevantes vinculadas con las relaciones familiares, la pareja y el lugar de las mujeres (Cosse, 2010).

86

Además de las escuelas católicas diferenciadas por sexo con fuerte impronta en Córdoba (como a la que había ido Tomás hasta segundo año), se encontraban escuelas que se constituían como opción “natural” para alumnas o alumnos, por ejemplo: escuelas normales y escuelas técnicas, respectivamente. El Zorrilla era comercial y su formación incluía materias como Práctica Contable, Dactilografía, Taquigrafía, Estenografía, Contabilidad, Economía, Merceología (además de Física, Química, Matemática, Lengua, Educación Física, Historia, Geografía, Anatomía, Inglés y Francés, etc.).

Las primeras escuelas comerciales datan de fines del siglo XIX, en la década del 30 se ven contempladas en normativas y planes específicos,⁷ y fue recién en los años 60 cuando se dio su mayor auge y expansión (Acosta, 2023). En sus estudios sobre cultura, política y sexualidad en la segunda mitad del siglo XX, Valeria Manzano (2017) destaca que mientras en la década del 50 las ramas de la escuela secundaria que más crecieron fueron la normal y la técnica, en los 60 explotó la matrícula en la comercial que, junto con la escuela técnica, atraían a sectores medios-bajos y de obreros calificados. Dicha formación era acorde a un contexto en el que el sector servicios se expandía y la Argentina apostaba a un modelo desarrollista,

⁷ Cfr. Acosta (2023), en tanto reconstruye históricamente desde la creación de las primeras Escuela de Comercio en Buenos Aires, Rosario, Concordia y Bahía Blanca, entre fines del siglo XIX y principios del XX, pasando por el Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media (1934) donde se describe el proceso de creación de la enseñanza comercial e industrial (p. 211), hasta la aparición de algunas otras notas distintivas de estas escuelas (p. 216) dadas por el Plan Rothe que propuso ciclos para la organización de los planes de estudios desde 1939 y previó el título de Perito Mercantil con una carga horaria un poco mayor que el de los bachilleratos y normales. Todo este proceso es analizado por la autora como parte de un proceso de modelización de un modelo institucional que fue consolidándose a lo largo del siglo XX.

donde Córdoba ocupaba un lugar central. Estas dos notas distintivas se corresponden con el crecimiento de estudiantes en la escuela comercial y con la feminización de la matrícula: “las mujeres representaban el 47% del alumnado en 1950, pero en 1970 habían alcanzado el 53%” (Manzano, 2017, p. 82).

Acorde a ello, entre las aspiraciones de la época al finalizar la escuela secundaria, la carrera de contador público aparecía como una opción interesante para conseguir trabajo.

Tomás: yo rendí para entrar a ingeniería, quería ser ingeniero. Aprobé y me metí en ingeniería. Hice cuatro meses y mi mamá y un contador amigo de San Vicente, me insistieron con que la carrera del futuro era ser contador.

José: Viste qué idea!! Mi mamá también: “Vos tenés que estudiar para contador porque esa es la carrera del futuro”, palabras exactas, las mismas que vos decís. (Entrevista con Tomás y José, marzo de 2019)

En aquel entonces no era una profesión independiente como ser ingeniero, médico o abogado. Tomás comenta: “con suerte podías conseguir un trabajo de categoría en una empresa, los estudios contables vinieron mucho después”.

Estela también quería estudiar ingeniería pero un profesor de secundario y director de la escuela, el Dr. Fernández, torció ese rumbo. Ella recuerda:

87

Estela: Y Fernández a mí me torció el rumbo, el rumbo de mi estudio. Yo decía “voy a seguir ingeniería civil, yo voy a hacer ingeniería” ¡la tenía súper clara! El Profesor me escuchó y después, en el recreo, aparte me llevó y me dijo: “Estela, es muy árido para una mujer”. Y ahí está el adulto interfiriendo, ¿no?, en el adolescente. Estoy segurísima de que fue con la mejor de sus intenciones. (...) porque después, tuve otras interrelaciones con el Prof. Fernández muy ricas y muy hermosas, de un tipo muy pensante, lógico y flexible. (Entrevista con Estela, mayo de 2024)

Las expectativas de familiares y docentes sobre la continuidad de los estudios juegan un papel relevante en las decisiones a tomar, que conjuga aspiraciones de movilidad social ascendente con un clima de época que lo posibilitó, tanto para varones como para mujeres, aunque de un modo desigual. En tiempos en los que la universidad crecía como horizonte de expectativa para ellas, la decisión de Estela se ve condicionada por ser mujer. Además, decidió posponer sus estudios superiores porque se casó al finalizar el secundario, con su novio del barrio con quien ya estaba comprometida hacía varios años.

A raíz de conversar sobre la elección de la carrera, se produce un intercambio muy interesante entre José y Tomás:

José: Yo ya venía perfilado desde el '68, '69. Yo en realidad quería estudiar sociología, pero no había en Córdoba. (...) Siempre me habían atrapado las cosas muy sociales, todo el tema de la pobreza, entonces dije “acá me parece que el tema de la pobreza es un tema de distribución del ingreso, esto lo tengo que estudiar en economía”. (...) Yo entré a economía por ese motivo, por una cuestión de inclinación social y sociológica,

era como para entender el tema de la pobreza. Y mi mamá no entendía mucho si era la carrera del futuro o no, economía, pero ella sabía que yo iba a la Facultad de Ciencias Económicas.

Tomás: Pero mirá las realidades de dónde uno venía... A mí, por ejemplo, vos decías el tema de la pobreza, para mí era natural. No era que yo luchara por nada, porque yo era pobre económicamente hablando, entonces, no me llamaba la atención... al contrario yo lo que quería era ser rico, para un poco desprenderme de ahí. Tan es así que cuando yo empecé a venirme al Zorrilla, dejé de vincularme con los de San Vicente, ya había despegado.

José: Mi hermana más grande, que era muy por lo social, claro yo ya en quinto, sexto, habré tenido 17, 18 años, ella ya me tiraba bibliografía, me hacía leer libros sobre el existencialismo, el materialismo histórico.

Tomás: En mi casa nunca se leyó un libro, nunca jamás. Era trabajar y trabajar nomás. No había tiempo para sentarse a leer. Mi viejo leía el diario que le regalaba el almacenero de la esquina, Don Antonio. Mi viejo mientras comía, leía el diario y después se iba de nuevo a trabajar. El diario se leyó nomás... (Entrevista con Tomás y José, marzo de 2019)

88

Este fragmento resulta interesante porque contrapone experiencias de vida entre compañeros. En algunos aspectos resultan distintas y en otras se encuentran cosas en común, entre ellas la escuela. Contrastan las alusiones respecto a la pobreza. José, un joven movilizado, con experiencia política estudiantil, aleccionado por una hermana mayor ya en la universidad, estudiante de Trabajo Social, se refiere a la pobreza como un “asunto social y sociológico”, una realidad del entorno y una problemática a ser estudiada y sobre la que intervenir. Tomás muestra un revés del asunto, la pobreza no era una inquietud intelectual ni política, era algo “natural”, en tanto él y su familia eran pobres (“económicamente hablando”) y vivía en una dinámica cotidiana que implicaba “trabajar y trabajar”. Además, agrega: “yo lo que quería era ser rico” en términos de aspiración de ascenso social que un sistema educativo en expansión y una sociedad en proceso de modernización lo permitirían. Destaca “yo ya había despegado” al salir del barrio y asistir al Zorrilla.

Las ideas de pobreza que traen a la conversación son distintas, en tanto sus experiencias de vida también lo fueron. Particularmente Tomás haciéndose muy desde abajo, en una familia trabajadora, forjada desde condiciones materiales ajustadas, en las que no había libros ni tiempo para leerlos. La familia de José no era adinerada, eran muchos/as hermanos/as, vivían en casas alquiladas y se mudaron más de una vez. Sin embargo, contaba con capital social, político y educativo acumulado que les permitía posicionarse de otro modo ante los avatares del momento.

La relación con el trabajo también está presente en el relato de Estela, aunque de otro modo. Ella, siendo muy buena alumna, desde los 15 años comienza a trabajar como maestra particular, incluso de sus compañeros que necesitaban aprobar los exámenes finales. Sus ingresos aportaron a la economía familiar y prontamente, según sus propias palabras, asumió “responsabilidades adultas”.

La escuela como lugar de encuentro adquiere aquí un sentido particular, en tanto espacio-tiempo que aloja heterogeneidades, las pone en relación y habilita la diversidad de

ideas y experiencias que se transforman en componentes de formación de subjetividades: historias distintas marcadas por desigualdades socioeconómicas, de género y edad que al mismo tiempo transitan una cotidianeidad escolar común que les permite construir vínculos de compañerismo y amistades mixtas.

Sociabilidad juvenil en la escuela: ser/ hacerse estudiante de secundaria

A modo de recuerdos, los relatos de Estela, Tomás, Kike y José concatenan anécdotas de la secundaria donde mencionan situaciones referidas a la vida juvenil en la escuela y la vida estudiantil fuera de ella. Desde los vínculos con profesoras y profesores, las clases y los temas aprendidos, hasta la relación con las autoridades, el Director de la escuela, el Dr. Fernández, y la Directora de estudios a quien todos llamaban por su apodo: la Coca. Juntarse para estudiar y la preparación de los exámenes cuatrimestrales se entremezcla con los machetes,⁸ las chupinas generales,⁹ las amonestaciones y las olimpiadas interescolares. Compartían estar en el kiosco del lado de la escuela, el día de la primavera en el río, las rivalidades con el turno de la mañana, los viajes en colectivo o las caminatas hacia la escuela y de regreso a casa; fumar en el baño, las travesuras por las calles, los partidos de fútbol entre varones, las juntadas en algún bar, las asaltos,¹⁰ entre tantas otras evocaciones de momentos de gozo, disfrute, travesura y mucho estudio. En la escuela secundaria está “el recuerdo de lo lindo, de lo tierno, del amor por mis profes, por los amigos, que éramos muy amigos” (Estela). Para mí “fue muy feliz la escuela y me sentí un tipo muy considerado” (Kike).

El relato de Estela, de manera elocuente, muestra cómo se incursiona en ciertas experiencias juveniles de sociabilidad entre chicos y chicas de la escuela que vivían en el barrio.

Estela: nos íbamos al río con los gomones de cámara de auto, éramos un grupete. En el verano, a las diez de la mañana estábamos todos ahí y a las doce teníamos que pegar la vuelta, sanos, enteros y no ahogados. (...) Después, a la tardecita jugábamos al “verdad/ consecuencia”, das un beso, te dan un beso, quién te gusta, quién no te gusta y todas esas cosas. (...)

En la secundaria, se hacían los asaltos. Entonces en la casa de fulanito, las chicas llevábamos algo de comer, los varones las bebidas y ahí partíamos... El Winco y todo listo para la joda. (...) Pero la libertad era restringida. Yo me acuerdo que en la casa de los chicos Argüello, que vivían cruzando la avenida Núñez, bastante más lejos, iba con mi mamá al lado... y después se sentaba con las otras madres a fisgonear. Era una libertad bastante acotada. ¡Las luces prendidas!

Entrevistadora: ¿Había a lo mejor algunos noviecitos?

Estela: ¡Más vale! Yo era la novia... Yo recuerdo que estuve como un año y medio de novia

⁸ Los machetes son anotaciones de las que se pueden copiar las respuestas de un examen que no han sido estudiadas. Se apela a ellos sin autorización del docente e implican una falta de disciplina.

⁹ Chupina o “hacerse la rata” indica la práctica de no asistir a la escuela. Se ausenta de clases sin autorización de los padres, por decisión propia. Se dispone del tiempo de las horas de clases para hacer otra cosa, de modo “clandestino”.

¹⁰ Los asaltos son reuniones entre chicas y chicos para conversar, escuchar música, bailar y jugar. Se realizan en casa de familia, se come y se bebe lo que cada cual pueda aportar.

con un compañero mío. Venía y firmaba. A veces llevaba algún amigo, iban de a dos. Y bueno, era visitar a la novia, tomar un té, charlar y tocar la guitarra. . . Muy idílico. Eso era todo. Nada más, ¡había una restricción en cuanto a la pareja y sexualidad!, era tabla rasa. Por lo menos en mi ámbito, éramos tabla rasa, no sé cómo lo vivieron mis compañeros porque, oficialmente, nadie hacía nada. (Entrevista con Estela, mayo de 2024)

La vida escolar en común enlazaba la institución educativa con circuitos de interacción que excedían los límites físicos del edificio escolar, para extenderse a espacios barriales o casas de familia. Para estos jóvenes como para tantos otros coetáneos, el proceso de escolarización y las rutinas del colegio estructuraban la vida cotidiana y la construcción de las identidades juveniles dando lugar a un tiempo-espacio de exploración propio que conjugaba el adentro y el afuera de la escuela, en el que la grupalidad y los lazos de amistades entre chicos y chicas emergen como rasgos distintivos. Tal como lo menciona Isabella Cosse, “Los espacios compartidos contribuían a distender las relaciones entre varones y mujeres, independizando sus actividades sociales de la mirada y el control de los adultos” (2010, p. 42). Tal como lo comenta Estela, si bien la libertad era restringida, las apropiaciones de ciertos espacios, tiempos y vínculos por parte de los y las jóvenes ponía en juego intereses propios dando paso a amistades y noviazgos.

El disfrute entre pares durante el secundario constituía un “estar juntos” que incluía también referencias a la vida escolar en términos de las experiencias de estudio y las relaciones con docentes. Como se mencionó más arriba, el plan de estudios de las escuelas comerciales mantenían una impronta modernizadora en que “la meta de la educación comenzó a ser preparar recursos humanos para el desarrollo” (Puiggrós, 2006, p. 151).

Recordemos que los años 50 fueron tiempos de acaloradas discusiones sobre la educación laica o libre. La Ley Domingorena dividió las opiniones y otorgó a los sectores liberales católicos una vía por donde expresar sus intereses morales, detrás de la libertad de enseñanza. De hecho, Tomás y José recuerdan la hora de religión de su escolaridad primaria y de algunos compañeros que se retiraban del aula por ser de otra religión o ateo. Sin embargo, en los 60 eso cambió, ya no había clases de religión. Fue momento de “apertura democrática del campo educacional y un nuevo liberalismo laico escolanovista, muy influenciado por el psicoanálisis y la psicología social” (Puiggrós, 2006, p. 153). Claramente no fue una política generalizada, amén de la coartada por el golpe del 66, pero sí constituyó una marca pedagógica que disputó al normalismo sentidos sobre la autoridad, el conocimiento y la disciplina escolar, avalados en Córdoba por los sentidos tradicionalistas aún vigentes del Nacionalismo Católico Cordobés (Roitenburd, 2000).

En los relatos se describe a la escuela Zorrilla como una institución donde el conocimiento era valorado y se estudiaba mucho, a diferencia, por ejemplo, de la escuela de los curas a la que había asistido Tomás, que “premiaba la bondad, pero nunca el estudio”. Aparece en las entrevistas un deseo por aprender, por leer, por formarse. Comentan que se juntaban para estudiar, preparar ensayos o monografías, y alistarse para afrontar los exámenes cuatrimestrales. Ello en el marco de un plan de estudio, tal como lo anticipamos, con fuerte carga horaria (se cursaba incluso los días sábados) y un cuerpo de profesores

que, en la mayoría de los casos, estaba integrado por profesionales que vivían en el barrio y solo algunos eran “profes-profes”. Particularmente, en el relato de Estela, el profesor aparece como “Dios”, una autoridad respetada, legítima, lícita, basada en el saber transmitido.

Ello no quita que, en tiempos de ebullición juvenil, aparezcan algunas prácticas desafiantes a la autoridad docente y las normas escolares. Los relatos traen distintos episodios: reírse en clases de modo cómplice entre compañeras, contestar o hacer sentir mal a alguna profesora, escaparse de la escuela para comprar vino, hacer saltar los tapones para provocar un corte de luz y, como hecho paradigmático, el “robo de los exámenes”: estudiantes de quinto año ingresaban a la escuela de noche, sacaban los exámenes de varias materias (ya ensobrados para la toma de exámenes), copiaban las preguntas sobre los temas a evaluar y las ponían a disposición de compañeros de distintos cursos. Podríamos plantear que la vida escolar conjugó el estudio con transgresiones que, en aquel entonces, eran consideradas como indisciplina o faltas graves. Prácticas gestadas a partir de la complicidad que habilitaba la grupalidad, la amistad, el compañerismo construido en las fronteras porosas de la institucionalidad.

En general, las personas entrevistadas recuerdan algunos “muy buenos profesores”, ante quienes “te quedabas embelesada”, de los que se aprendía mucho y daba gusto escuchar. Entre ellos destacan a la profesora de Lengua, el profesor de Historia y al de Matemática. Y, particularmente resaltan las propuestas pedagógicas del profesor de Educación Física, a quien José describe como “un prócer de la Educación Física y un avanzado para su tiempo”, dado que la propuesta de enseñanza que llevaba a sus clases tenía sentidos sobre el deporte, y particularmente la gimnasia, que desafiaban la rigidez y el disciplinamiento del cuerpo. Este profesor incorporó la gimnasia rítmica, los saltos ornamentales, el trabajo con elementos (pelota, cajones, colchonetas y aros), proponía actividades conjuntas y similares para alumnos y alumnas; fue él quien participó en la organización de las olimpiadas intercolegiales habilitando, de este modo, relaciones con jóvenes de otras escuelas.

Según los aportes de Silvia Roitenburd (1997), en la etapa posterior al 55, la disputa ideológica sobre la formación de las nuevas generaciones tuvo, particularmente en Córdoba, sentidos muy controversiales. La autora describe cómo el Nacionalismo Católico Cordobés, que se expresaba a través del diario Los Principios, realizó permanentes llamados a combatir la inmoralidad en la vida social en general y en los espacios educativos especialmente, oponiéndose a las transformaciones en las vestimentas de niñas y mujeres, las demostraciones gimnásticas y los nuevos movimientos juveniles. Eferescencia ideológica vivida también en relación con el cine, los clubes y las asociaciones juveniles. Para las posiciones más conservadoras estas manifestaciones constituían “atentados al pudor” (1997. p. 68) y generaban formas de perversión moderna que era preciso contener, denunciar, eliminar. Es indispensable situar en ese contexto, las huellas de aquellas clases de Educación Física que marcaron sus recuerdos como parte de una experiencia formativa de gran potencia, dada por su apuesta innovadora, su invitación a la experimentación corporal individual y colectiva, y de sociabilidad compartida entre pares.

Experiencias estudiantiles politizadas

El “estar juntos”, además del disfrute de la vida juvenil y estudiantil tuvo un sentido político enraizado en los acontecimientos epocales a nivel local, nacional e internacional, que se procesaron de maneras distintas pero que, en todos los casos, evocan un tiempo de tensiones, discusiones fuertes, movilización política, silencios y muertes.

Del análisis de las entrevistas surgen multiplicidad de aristas a abordar, entre las que se destaca la muerte del Che como punto de inflexión: “Todo empieza con la muerte del Che” (Kike).

Kike: Esa era nuestra vida: deporte y pasarla bien, hasta que murió el Che Guevara. Ahí, a mí me cambió la vida (...) es como que empecé a ser otra persona. Ahora, esto es una cosa que yo he meditado ya de grande, muy grande. (...) En mí pegó fuerte lo del Che no sólo por la historia de él (...) El problema es que para mí Fidel Castro y el Che Guevara significaban... yo de nueve años, porque la Revolución Cubana fue en el '59 y mi papá que trabajaba en LV3, retransmitía unos reportajes que le habían hecho, en plena época de la Sierra Maestra, a Fidel y el Che. Además, nos contaba historias y leíamos una revista cubana que se llamaba “Bohemia”, con la historia de la Guerrilla Cubana antes de que triunfara y mi papá me decía que a él le hubiera gustado ir a pelear a Cuba con Fidel y el Che... Entonces yo tengo la imagen del Che en la cabeza desde los 9 años, entonces, para mí, cuando tengo 17 y lo matan digo: ¡eh, a este yo lo conozco desde que yo era chico! (Entrevista con Kike, abril de 2024)

92

“... en 1967, el Che muere físicamente para revivir en quienes combaten, inspirados por sus ideas”, sostiene H. Löbbe en el Prólogo de “Los Cheguevaristas” (Bohoslavsky, 2015, p. 13). Es decir, su muerte refuerza o reaviva la interpelación a un mundo cargado de opresión e injusticias leídas en términos de la necesidad de acabar con el imperialismo.

Ideario y puestas políticas que atraviesan la vida de estos estudiantes, permea las relaciones en la escuela y da cuenta de un proceso de construcción de un estudiantado secundario “politizado”. El testimonio de Kike describe dos aspectos a destacar de tal proceso: 1) la participación en la Federación de Estudiantes Secundarios como espacio de agremiación estudiantil entre escuelas cordobesas y 2) la filiación o inscripción política en la Tendencia Estudiantil Revolucionaria Socialista (TERS) que agrupaba a la mayoría de los jóvenes, entre ellos a Kike, José y varios otros compañeros que aparecen en los relatos, sin destacarse la presencia de compañeras mujeres. En ambos aspectos, la relación con estudiantes universitarios, militantes de distintas facciones políticas y dirigentes gremiales constituyeron marcas significativas de tal proceso:

Kike: Éramos un grupito muy activo. Éramos tres, cuatro o cinco y nada más. (...) Después empezamos a ir a la Federación de Estudiantes Secundarios y ahí nos juntamos con secundarios de como veinte, veinticinco o treinta colegios... (...) Nos pasamos yendo tres años a Luz y Fuerza, hasta que lo cerraron en el '70 cuando queríamos que se anulara el examen de ingreso en la universidad. (...) Mirá, el Sindicato de Luz y Fuerza

era una escuela de política. Y ahí yo aprendí cómo se posicionan ante un problema los radicales, la Franja Morada, los troskos, y las distintas fracciones... Aprendimos en la calle a identificar los discursos, sin que el tipo dijera su nombre. Era un descubrimiento que, a mí por lo menos, me apasionaba. Yo que me politicé, digo, no sé, en dos años, digo yo: "yo aprendí todo lo que tengo que aprender de política". Íbamos seguido y había reuniones... (...)

Además, nosotros íbamos al Sindicato de Luz y Fuerza y salíamos a hacer actos relámpago. (...) El acto relámpago era un acto donde se designaba un orador que hablaba hasta que la policía venía, tiraba gas y corríamos. Si se podía, se hacía un acto relámpago dos o tres cuadras más allá y si no, uno se iba. (...)

Para cuando fue el Cordobazo yo ya había ido a muchas manifestaciones y al Cordobazo el único que fue, fue mi amigo Luis. (Entrevista con Kike, abril de 2024)

La politización ocurría entre estos jóvenes fuera de la escuela, en la puerta de la escuela cuando se encontraban para llevar o traer mensajes sobre las reuniones políticas o circular algún volante, también hacia adentro de la escuela donde sucedieron algunos episodios que daban cuenta de ello. Según cuenta Kike, Luis (su amigo más cercano de militancia y compañero de la escuela) el 9 de octubre de 1968 se paró en medio de una clase y dijo: "Profesora, quisiera pedir un minuto de silencio por el Comandante Che Guevara, que hoy se cumple un año de su partida". Sin contar con demasiados adeptos, los dos o tres que se pusieron de pie, rápido se sentaron.

93

Por otro lado, José comenta un episodio de discusión entre Kike y una profesora

José: El Kike terminó siendo elegido para dar el discurso de fin de secundaria. Era muy inteligente. Y... me acuerdo de discusiones de él con la profesora de Lengua (Coca) cuando se quiso poner como seudónimo Ignacio Ezcurra, un periodista que había caído en la guerra de Vietnam. La Coca le dijo que no, que ese nombre no puede ser. Se armó una discusión y se paró el Kike a discutir mano a mano con la Coca. Era ideológico a fondo [...] Al último, Kike dijo: "está todo bien, yo la entiendo, ahora no comparto para nada lo que usted dice". Era así... 68, 69, venía toda la avanzada ideológica del mayo francés, toda esa cosa [...] Y yo tengo el discurso del Kike de fin de sexto año. Lo elegimos como mejor compañero por lo tanto tenía que dar el discurso. Era un tipo de buena prosa. El discurso terminó diciendo: "Bueno, tenemos que luchar por un mundo mejor, pero esencialmente más justo". (Entrevista con Tomás y José, marzo de 2019)

Estos y otros fragmentos de las entrevistas brindan numerosas puntas para reconstruir los fines de la década del 60, un contexto que resuena en la vida cotidiana de estos estudiantes cordobeses que transitaban sus últimos años de secundaria al calor de una nueva cultura política revolucionaria que amplió decisivamente su participación y construyó a la juventud como categoría política (Manzano, 2017, p. 299) y como sujeto social con fuerte impronta politizada que se manifestaba en las aulas, el barrio, el centro de la ciudad.

En los registros aparecen referencias al Mayo Francés (1968), la guerra de Vietnam (1955-1975), el golpe a Illia en el 66 con Onganía, el Cordobazo (1969) y los

espacios de militancia juvenil entre los que se destaca la TERS, fundada en 1967. Esta enumeración no es exhaustiva pero nos trae distintos planos interrelacionados en la construcción de las subjetividades juveniles de aquel entonces, en la que resuena especialmente la relación entre estudiantes (secundarios y principalmente universitarios) y obreros, en este caso vinculados al Sindicato de Luz y Fuerza donde la presencia de Agustín Tosco también está presente en los relatos de Kike. El Sindicato de Luz y Fuerza como esa “escuela de política” les permitió a estos jóvenes aprender a identificar discursos, argumentar ideas al hablar en público y poner en práctica estrategias de manifestación y protesta, tales como los actos relámpagos o las tomas de edificios públicos. “Politizarse” como parte de una sociabilidad juvenil y un proceso activo de apropiación de un hacer política en los 60, con decisivas resonancias en la escuela, que se describen como “apasionante” y “muy estimulante”.

Entre 1966 y 1969 se vivió un tiempo de descontento social progresivo donde el Cordobazo fue un punto de quiebre descrito como “el acontecimiento cardinal del mayo argentino” (Manzano, 2017, p. 261) que expresó rebelión popular e insurrección urbana (Brennan y Gordillo, 2008; Gordillo, 2019) contra el régimen de Onganía y sus medidas. “Mayo de 1969 fue la gran escena apoteótica que anunció la caída de ese régimen y el ascenso de una nueva dinámica de politización social expansiva cuya protagonista estelar fue la juventud” (Manzano 2017, p. 21). Manzano vincula este momento con un fenómeno colectivo sin precedentes en el país que llevó a miles de jóvenes a sumarse a organizaciones políticas.

94

Cabe aclarar que, si bien aparecen referencias al Mayo Francés, lo hacen de un modo propio, ligado a las desigualdades sociales y culturales propias de nuestra región, en torno al campesinado, los pueblos originarios, los sectores sociales desfavorecidos. En ese sentido, las movidas políticas estudiantiles en nuestro país no son una continuidad lineal con el mayo francés, en tanto la inscripción de Argentina como parte del Tercer Mundo y las referencias al pueblo como usina de sentidos convocantes constituyen aspectos destacados. Lo que sí parecía vincularse, según relata José, entre mayo del 68 y mayo del 69, es la “avanzada ideológica” con reivindicaciones en contra del capitalismo, el autoritarismo, el imperialismo, el consumismo y la reproducción de las injusticias.

Por último, el episodio de discusión entre Kike y la profesora de Lengua constituye un analizador interesante en tanto expresa esos distintos ribetes del momento histórico vivido en la trama escolar. ¿Cómo es que a Kike se le ocurrió ese seudónimo? ¿Qué apuestas hay en esa elección de adoptar el nombre de un joven periodista argentino que cubría la guerra y murió en Vietnam? ¿Qué implicó ese límite de la Directora? ¿Cuál fue el trasfondo de esa discusión? ¿Qué se juega en esa “discusión ideológica a fondo”?

Ignacio Ezcurra era un joven típico de la época si tomamos en cuenta los aportes de Manzano (2017), al describir al joven politizado de fines de los 60 y principios de los 70. Comprometido con grandes causas como el racismo, la resistencia negra en EEUU, la guerra, la pobreza. Un joven mochilero que recorrió Argentina y Latinoamérica para conocer de cerca las desigualdades estructurales del territorio. Ese joven es con quien Kike se identifica, admira y reivindica luego de su muerte y a quien visibilizó en la clase de Lengua. Se expresa allí, por un lado, una confrontación con la autoridad escolar y pedagógica (docente y directora) y, por otro, un posicionamiento ante sus propios compañeros de cierta posición

ideológica. En tiempos de efervescencia política y militancia estudiantil, la escuela y las aulas también se ven interpeladas y atravesadas por procesos que aún no era posible descifrar con claridad, en el que también los propios estudiantes rememoran ausencias que se fueron sucediendo y mucho silencio en torno a ello.

Reflexiones finales

Los años 60 señalan un contexto muy complejo y en ebullición creciente, un tiempo de transición, de proscripción del peronismo y de un clima político que se caldeaba cada vez más cerca del 66. El cercenamiento de derechos fundamentales daba cuenta de opresiones poco toleradas. De allí que el Cordobazo, como movimiento obrero-estudiantil, adquiere centralidad en los relatos, da sentido a los recuerdos de la militancia de aquellos años y marca un punto de inflexión en la historia local y nacional.

La década de los 60 dio paso a una nueva sociabilidad juvenil y estudiantil de secundaria, sin precedentes en nuestro país. Sobre la extensión del sistema educativo y la ampliación de las aspiraciones sociales, se configuró una sociabilidad novel, mixta y distendida, unos tiempos y espacios propios de la juventud escolarizada que los entrevistados recuerdan gozosa, festiva, divertida. Una movida juvenil de pares, entre chicas y chicos, de un estar juntos vivida con espontaneidad y que encuentra en la escuela secundaria condiciones que la hacen posible, al construir rutinas por fuera del control de las familias, no ofrecidas en otros espacios.

95

Una vida escolar que combinó transgresiones con estudio, habilitó el disfrute de la vida juvenil y dio paso a una primavera juvenil en sentido literal y metafórico. Los 21 de septiembre, Día de la primavera y Día del Estudiantes, se convirtieron en un clásico que los y las estudiantes celebraban con picnic, en las plazas, parques y calles (los 21 de septiembre en los Pozos Verdes, por ejemplo). A su vez, podemos pensar en una primavera juvenil donde la mayoría fue la primera generación de sus familias en conseguir un título secundario que abría paso a la universidad y a trabajos calificados. De ello dan cuenta especialmente los recorridos de vida de Tomás y Estela.

Una primavera juvenil que en su despliegue de nuevas ideas y experiencias políticas también fue duramente reprimida y amputada por la dictadura militar del 66 y luego la del 76. Sin embargo, esa juventud politizada revela los sentidos que tuvo para los y las estudiantes de la época esas experiencias escolares y de vida. Ese “ya veníamos perfilados ideológicamente” hacia fines de los 60, que reiteró en varias oportunidades José, da cuenta de un cúmulo de sentimientos y pensamientos contruidos colectivamente que no sólo remiten a un “sistema de creencias característico de un grupo” sino y fundamentalmente un “un proceso general de producción de significados e ideas” (Williams, 2009). Proceso de producción de sentidos ideológicos que encontró en la escuela secundaria un espacio donde tramarse y en los agrupamientos de jóvenes estudiantes politizados donde profundizarse. Sentidos que, enraizados en una mirada comprometida con América Latina, buscaban transformar el mundo, producir un hombre nuevo por medio de la revolución. Allí radican significados específicos de ese tiempo y de los modos de hacer política en la escuela y fuera

de ella, en un continuum de experiencias juveniles militantes, construido fundamentalmente entre la Federación de Estudiantes Secundarios y el Sindicato de Luz y Fuerza.

Asimismo pareciera que la escuela quedaba un poco por detrás (o por fuera) de lo que pasaba en los años 60 en nuestro país y fundamentalmente en Córdoba, en el sentido de que era una escuela que tenía escaso margen para incorporar procesos de reflexión o propuestas pedagógicas para acompañar apuestas innovadoras, emancipadoras, tercermundistas. Las repercusiones del movimiento estudiantil ingresaron a la escuela a través de los mismos estudiantes, interpelados por familiares, compañeros universitarios, militantes, pero también por los acontecimientos de mayor alcance. En ese “hacerse juntos”, al calor de la movilización social y política: en la escuela y en las aulas (también en los espacios que los y las estudiantes comparten por fuera de la escuela), surgen inquietudes y discusiones políticas con sus docentes y directivos. Fines de la década del 60 e inicios de los 70 se ven marcados por la fuerte tensión entre la movilización política y el avance del autoritarismo, la represión y las muertes en manos de los militares.

La escuela es el espacio donde se configuran experiencias particulares, cuya subjetividad queda trazada por la época, en este caso, una experiencia juvenil politizada y una sociabilidad mixta y distendida, que buscaba escapar (y lo conseguía relativamente) de mecanismos de disciplinamiento que habían sido bastante estrictos hasta entonces y continuaban jugando de modos diferenciales para las chicas. Sus relatos dan cuenta de una escuela viva, cargada de tensiones políticas, aprendizajes y disfrute en un tiempo turbulento.

96

Fecha de recepción: 31 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2024

Referencias bibliográfica

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Acosta, F. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: Análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Adamovsky, E. (2010). *Historia de la clase media en Argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Agulhon, M. (2016). *Política, imágenes, sociabilidades. De 1789 a 1989*. España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Agulhon, M. (2009). *El círculo burgués. Una pequeña autobiografía intelectual*. Argentina: Editorial S XXI.
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida* (Traducción de Mónica Moons). París, Francia: Nathan.
- Bohoslavsky, A. (2015). *Los cheguevaristas. La Estrella Roja, del Cordobazo a la Revolución Sandinista*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Brennan, J., & Gordillo, M. (2008). *Córdoba rebelde: El Cordobazo, el clasismo y la movilización social*. La Plata, Argentina: De la Campana.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Chávez, M., & González, F. (2023). Ampliar lo posible entre jóvenes, familias, organizaciones y Estado: soportes y trayectorias en FinEs y universidad. *Revista IICE*. Buenos Aires, Argentina: FFyL.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Crespo, H. (1997). Córdoba, Pasado y Presente y la obra de José Aricó. Una guía de aproximación. *Revista Estudios*, 7-8. Córdoba, Argentina: CEA-UNC.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid, España: Paidós.
- Durkheim, E. (2008). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, España: Akal.
- Gordillo, M. (2019). La excepcionalidad del Cordobazo. En M. Gordillo (Compiladora), *1969. A cincuenta años Repensando el ciclo de protestas*. Córdoba, Argentina: UNC y CLACSO.
- Guber, R. (2009). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Maldonado, M., & Servetto, S. (Eds.). (2021). *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO; Córdoba, Argentina: UNC.
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, G. (2013a). "Me quiere... mucho, poquito, nada..." *Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Colección Tesis. Córdoba, Argentina: EDICEA.
- Molina, G. (2023b). *Géneros y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio antropológico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Nemcovsky, M. B., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Calamari, M. J., Debonis, F., Droby, M., Maiolino, E. M., Martínez, N., & Santos, M. (2020). *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Núñez, P. (2023). *Hoy es mañana. Reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Paulín, H. (2019). *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en la escuela*. Córdoba, Argentina: Editorial UNC.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta nuestros días*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações*, 5(9), 11-25. São Paulo, Brasil: Universidad de São Marcos.
- Roitenburd, S. (1997). Entre Córdoba y la Nación: Una identidad excluyente para el control de las transgresiones. En A. Puiggrós (Dir.), E. Ossanna (Coord.), *La educación en las provincias (1945-1985)* (Tomo VII). Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo católico Córdoba, 1862-1943: Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba, Argentina: Ferreyra.
- Scott, J. (1992). *Experiencia. Revista de Estudios de Género La Ventana*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Servetto, A. (1998). *De la Córdoba combativa a la Córdoba militarizada 1973-1976*. Córdoba, Argentina: Ferreyra.
- Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona, España: Gedisa.
- Tcach, C. (2012). *De la Revolución Libertadora al Cordobazo. Córdoba y el rostro anticipado del país*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: El proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, 32, 83-94.
- Weiss, E. (2012). *Introducción. Jóvenes y bachillerato*. En E. Weiss (Coord.), *Jóvenes y bachillerato*. Distrito Federal, México: ANUIES.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Las Cuarenta.

Biografías

Guadalupe Molina

Doctora en Ciencias de la Educación y Magister en Investigación Educativa con orientación socioantropológica por la UNC. Profesora de Antropología Social y Educación en la FFyH y Directora de la Diplomatura Universitaria en ESI, géneros y sexualidades. Integrante del equipo de investigación "Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles en Córdoba desde mediados del Siglo XX a la actualidad", aprobado y financiado por SECyT-UNC. Docente-Investigadora Categoría III.

Silvia Servetto

Doctora en Ciencias de la Educación y Magister en Investigación Educativa con orientación socioantropológica por la UNC. Profesora de Sociología de la Educación y Sociología Sistemática de la FFyH y FCS /UNC. Directora de la Maestría en Investigación Educativa con orientación socioantropológica del CEA-FCS-UNC. Directora del proyecto de investigación "Transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles en Córdoba desde mediados del Siglo XX a la actualidad", aprobado y financiado por SECyT-UNC. Docente-Investigadora Categoría III.

