



El abrazo simbólico: El repertorio de acción en defensa del espacio educativo en Buenos Aires¹

The Symbolic Embrace: The Repertoire of Action in Defense of Educational Space in Buenos Aires

Allison Fraser Lang²

Resumen

El presente trabajo busca indagar sobre el repertorio de la acción colectiva que caracteriza la defensa del espacio educativo. Específicamente, se analiza la acción enmarcada como “abrazo simbólico”, la cual coloca los edificios como el objeto de la experiencia colectiva. El abrazo simbólico forma parte de las medidas de las comunidades educativas, luchando para preservar las escuelas públicas. Apartando el paradigma estratégico, se considera el abrazo simbólico como una experiencia colectiva que manifiesta diversas racionalidades, pensando desde el enfoque pragmático. Asimismo, desde la perspectiva psicológica, se explora el significado del enmarcamiento corporal y afectivo del abrazo simbólico. Por último, se considera el abrazo en relación a las estructuras sociales, como una respuesta territorializada frente a los efectos localizados del ajuste. Particularmente, el trabajo analiza el caso de la comunidad del Jardín N° 6 D.E. 6 que participó en varios abrazos simbólicos para evitar el cierre y traslado de su escuela.

Palabras claves: Abrazo simbólico, repertorios de acción, espacio educativo.

Abstract

This paper seeks to explore the repertoire of collective action that characterizes the defense of educational spaces. Specifically, the study analyzes the action framed as a “symbolic embrace”, which places buildings as the object of the collective experience. The symbolic embrace is one of the measures used by the educational communities, fighting to preserve public schools. Moving away from the strategic paradigm, the symbolic embrace is considered as a collective experience that expresses a diverse set of rationalities, considered from the pragmatic perspective. Additionally, from a psychological viewpoint, the meaning of the corporal and affective framing of the symbolic embrace is explored. Lastly, the embrace is considered in relation to social structures, as a territorialized response to the localized affects of structural adjustment. In particular, the paper

¹ Fecha de recepción: 14/09/2019. Fecha de aceptación: 20/12/2019.

² Licenciada en Ciencia Política y Estudios Latinoamericanos y Caribeños en la Universidad de Michigan, Ann Arbor. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Políticas Sociales (Universidad de Buenos Aires).



analyzes the case of the community of Pre-school N° 6 D.E. 6 which participated in various symbolic embraces to avoid the closure and relocalization of their school.

Key words: Symbolic embrace, repertoires of action, educational space

Introducción

Con la vuelta al neoliberalismo, el derecho a la educación pública, gratuita y laica se ve perjudicado. El programa de ajuste se justifica por promover la “elección”, es decir la posibilidad de optar entre diferentes modalidades escolares acorde a la preferencia familiar y el rendimiento institucional (Díez Gutiérrez, 2010). No obstante, el discurso enmascara el desvío de fondos desde las escuelas públicas hacia el mercado y el tercer sector (Gentili, 1998).

El achicamiento del presupuesto público tiene repercusiones socioespaciales para las comunidades educativas — los docentes, los alumnos, los padres, los directivos, los auxiliares — en suma, el diverso mundo de actores que se vincula a cada escuela. El propio edificio, como escenario y producto de la memoria comunitaria, sufre por la falta de mantenimiento y la amenaza del cierre (Blandy 2008). Aunque las escuelas públicas son integrales a la trama social, la toma de decisiones sobre el presupuesto tiene poca transparencia y participación pública (Oszlak, 2009). Dicho esto, el modelo neoliberal para gestionar el espacio genera nuevas expresiones y formas de organizarse en contra de la austeridad (Pérez, 2010).

El presente trabajo busca indagar sobre el repertorio de acción colectiva que caracteriza la defensa del espacio educativo. Específicamente, su objetivo es analizar la acción enmarcada como “abrazo simbólico”, la cual coloca los edificios como el objeto de la experiencia colectiva. Se adopta el significado “débil” del repertorio de acción, que remite a la suma de las acciones de un conjunto de personas (Oferlé, 2011). Así, el abrazo simbólico forma parte de las medidas de las comunidades educativas, luchando para preservar las escuelas públicas.

Para explorar el significado del abrazo simbólico, se resumen algunos marcos para el estudio de la acción colectiva que proveen las herramientas para su análisis. Apartando el paradigma estratégico, se considera el abrazo simbólico como una experiencia colectiva que manifiesta diversas racionalidades, pensando desde el enfoque pragmático. Asimismo, desde la perspectiva psicológica, se explora el significado del enmarcamiento corporal y afectivo del abrazo simbólico. Por último, se considera el abrazo en relación a las estructuras sociales, como una respuesta territorializada frente a los efectos localizados del ajuste.

Específicamente, el trabajo analiza el caso de la comunidad del Jardín N° 6 D.E. 6 que participó en varios abrazos simbólicos para evitar el cierre y traslado de su escuela. Tomando un enfoque cualitativo, el estudio se fundamenta en base a varias fuentes primarias: una entrevista de dos docentes que tienen un rol significativo en la movilización de la comunidad educativa; la observación participante de una instancia del “abrazo simbólico” del Jardín N° 6 D.E. 6; y las publicaciones del grupo de la página Facebook que coordina y publica sobre las acciones del conjunto. Analizando el acto denominado “abrazo simbólico” por dicha comunidad, se busca articular el marco multidimensional, el cual toma en cuenta las corrientes pragmáticas y psicológicas, y la instancia de acción colectiva según las representaciones de los participantes y la observación directa.



El abrazo simbólico: una acción del repertorio para defender el espacio educativo

El abrazo simbólico es el nombre atribuido a una acción particular, utilizado cuando la manifestación se atañe a la defensa de un espacio definido, normalmente de carácter público (Suárez, 2005). El abrazo simbólico remite a su manifestación física. Como parte del abanico de demostraciones afectivas, el abrazo es vital durante cada etapa del desarrollo humano, desde la infancia hasta la tercera edad (Gallace y Spence, 2010). Según Ashley Montagu (2004), para los 2 años, ya tenemos la capacidad de abrazar y besar. Por lo tanto, el símbolo del abrazo tiene poder emocional y comunicativo.

Mientras que se ha abordado la importancia del abrazo a partir de la investigación neurocientífica, antropológica y psicológica, también se ha planteado la importancia del cuerpo en las manifestaciones. Desde las teorías del comportamiento colectivo, McPhail cataloga cuatro tipos de conductas expresivas de la manifestación que corresponden a partes de un “cuerpo social”: 1.) La expresión facial, 2.) el uso de la boca, 3.) la posición de las piernas y 4.) el uso de las manos (Fillieule y Tartowsky, 2015). Además, Fillieule y Tartowsky (2015) afirman la importancia de la espacialidad en la manifestación. La manifestación consiste en la ocupación de un lugar por cuerpos expresivos. La presencia física y las acciones se combinan allí para dar lugar a una performance (Fillieule y Tartowsky, 2015).

Dado el poder sociocultural y afectivo que contiene el abrazo, su alusión simbólica como herramienta de protesta merece la atención analítica. En la examinación de las nuevas expresiones de acción colectiva en la Argentina después de la crisis de 2001, Acevedo et al. (2007) descubrió que 68,7% de los jóvenes y adultos encuestados participaron en “abrazo a edificios”. Además, los autores destacan la preferencia de los estudiantes por esta forma de protesta dado que es una expresión pacífica y democrática (Acevedo et al., 2007).

En el contexto argentino, el abrazo se vincula a las manifestaciones que defienden la educación pública. Suárez (2005) lo identifica como parte del repertorio de los docentes entre 1997-2003, posicionando al abrazo entre los acampamientos, los ayunos, las marchas de silencio, las caravanas y los escraches. El abrazo representa una medida estratégica ideada por los docentes y sindicatos que se define de la siguiente forma:

A partir del reconocimiento del valor simbólico de edificios o monumentos, el “abrazo simbólico” consiste en rodear un lugar físico que los manifestantes buscan “resguardar” o “proteger”. En general, este tipo de acciones están acompañadas por expresiones vinculadas al ámbito artístico (musicales o plásticas). Este tipo de manifestación simbólica está fuertemente ligada a la reivindicación de los espacios públicos en tanto espacios de representación social (Suárez, 2005, p. 16).

Esta caracterización resalta varias características performáticas del abrazo; los manifestantes son los brazos de un cuerpo simbólico, envolviendo un espacio que requiere protección.

El abrazo simbólico no se limita a las protestas del sector educativo. Se ha adoptado como medida para proteger cualquier espacio físico que se ve amenazado, incluyendo los hospitales y museos (González Hernández, 2017). Además, los abrazos como forma de protesta se extienden en algunos casos a las instituciones opositoras. Por ejemplo, el movimiento estudiantil colombiano en 2011



realizó “abrazatones” y “besatones”, culminando en el abrazo a las fuerzas policiales (Cruz Rodríguez, 2013). Cruz Rodríguez (2013) examina cómo estratégicamente esa acción comunicó la inclusividad del movimiento tanto como la desfavorabilidad de criminalizar a los participantes de una manifestación sumamente pacífica.

Mientras que se menciona el abrazo simbólico en algunos estudios sobre la acción colectiva en Latinoamérica, hace falta un análisis a fondo de su rol particular como parte del repertorio de acción en defensa de la educación pública. El presente trabajo primero esboza un marco multidimensional para entender el significado del enmarcamiento del abrazo simbólico en torno a su relación a la experiencia, la psicología colectiva y la estructura social donde se inscribe. Luego, se articula dicho marco con la movilización de la comunidad del Jardín 6 DE 6 para entender el significado del abrazo en torno a una instancia concreta de su realización.

Un marco multidimensional para el análisis de la acción colectiva y los movimientos sociales

A partir de 1960, los estudios de la acción colectiva manifiestan nuevos desarrollos para comprender la proliferación de movimientos sociales y revoluciones de la época. En centro del debate, se encuentra la cuestión de cómo definir el objeto de estudio. Della Porta y Diani (2011) proveen un estado de arte sobre el movimiento social como proceso y movilización “no convencional”.

McAdam, Tarrow y Tilly (2005) proponen ampliar la categoría acción colectiva más allá del movimiento social, al orientar la mirada hacia la “contienda política” que se entiende de la siguiente manera: “La interacción episódica, pública y colectiva entre los reivindicadores y sus objetos cuando: (a) al menos un gobierno es uno de los reivindicadores, de los objetos de las reivindicaciones o es parte en las reivindicaciones, y (b) las reivindicaciones, caso de ser satisfechas, afectarían a los intereses de al menos uno de los reivindicadores” (McAdam et al., 2005). Es decir, los autores se remiten a la lucha política colectiva, destacando tanto el carácter episódico de la contienda política como su naturaleza pública.

Además la propuesta permite superar la reificación del estudio de la política que los autores atribuyen a los años 1950 y 60 que adopta una división entre la política institucionalizada y no institucionalizada. Aunque los autores hacen una distinción entre la contienda contenida y la transgresiva, captando la relación entre lo establecido y lo nuevo respectivamente, McAdam et al. (2005) subrayan que la impronta del movimiento social como terreno de la política no institucionalizada limita nuestro entendimiento de las relaciones causales y interacción entre las diferentes manifestaciones de la política.

Más allá de la definición del objeto, los estudios adoptaron diferentes marcos para interpretar las luchas políticas colectivas. Desde el paradigma estratégico, McAdam, McCarthy y Zald (1999) consolidan a las innovaciones teóricas en tres factores predominantes: las oportunidades políticas, las estructuras de movilización y los procesos enmarcadores. En base de dichos ejes, los autores posibilitan la comparación de diversos tipos de acción colectiva, trazando su origen y evolución.

La examinación de las oportunidades políticas parte de la contextualización del poder institucionalizado. Es decir, resalta el escenario político nacional o local donde se forma el



movimiento social. Las instituciones formales condicionan el tipo de conflicto y los modos permisibles para responder a él (McAdam et al., 1999).

A diferencia de las oportunidades políticas, el eje de las estructuras de movilización prioriza las formas de organización del movimiento. Los autores definen las estructuras como “los canales colectivos tanto formales como informales, a través de los cuales la gente puede movilizarse e implicarse en la acción colectiva” (McAdam et al., 1999, p.24). De esta manera, el eje busca subrayar el poder explicativo de la estructura organizativa para comprender la evolución del movimiento social.

En particular, la teoría de la movilización de recursos (TMR) concuerda con el enfoque de la estructuras del movimiento y se dirige a los que tienen una organización formal. En este sentido, la TMR se enfoca en las actuaciones institucionales y prolongadas porque tienen mayor capacidad de movilizar los recursos. Según esta línea de pensamiento, Jenkins (1994) plantea que los movimientos sociales exitosos se orientan alrededor de los objetivos estables y medibles, determinados por un poder central. En esta conceptualización, los actores son racionales y participan en función del cálculo de costo y beneficio. Por ejemplo, Olson describe el problema del “free rider”, es decir, el actor que saca provecho de los beneficios colectivos sin participar en los movimientos sociales que los obtienen (cit. en Jenkins, 1994). Para combatir la debilidad de los motivos colectivos que implica dicho problema, el movimiento instrumentaliza la solidaridad para incentivar la participación, a pesar de los costos personales. Así, la organización más exitosa es la que mejor pueda movilizar los recursos para cambiar las estructuras institucionales.

El tercer factor en el esquema de McAdam et al. (1999) son los procesos enmarcadores, los cuales dan cuenta de la influencia de la cultura sobre los movimientos sociales. Los procesos enmarcadores comprenden los significados grupales que sostienen la acción colectiva. Aunque McAdam et al. (1999) señalan que estos estudios carecen de precisión, destacan su rol en la comunicación del mensaje y la cultivación de la conciencia del grupo.

Mientras que el problema de la racionalidad prima en este paradigma, otro conjunto de autores plantea que no existe una única racionalidad, sino múltiples. Adoptando una postura constructivista, Melucci (1994) sugiere que la acción colectiva no se reduce al nivel del individuo lógico y racional. En cambio, el actor interpreta la situación según los significados socialmente construidos. El análisis de las estructuras de movilización y oportunidades políticas suele cosificar las condiciones sociales que producen las interpretaciones subjetivas que permiten la organización del conjunto. Por lo tanto, es fundamental desarrollar una teoría de la identidad colectiva para reconocer los procesos sociales que forman las estructuras cognoscitivas compartidas. Es decir, la teoría de la identidad colectiva puede esclarecer cómo los individuos entienden los costos o beneficios de sus acciones según la racionalidad subjetiva (Melucci, 1994).

Con la aparición de la mirada sociológica sobre los movimientos sociales, la experiencia se vuelve clave para entender el abanico de la acción colectiva. Los estudios toman por objeto las situaciones problemáticas alrededor de las cuales las personas se movilizan de diferentes formas, es decir, los problemas públicos que se dirimen en las arenas públicas (Cefai, 2011).

La reconstrucción de la experiencia de los actores precisa un acercamiento metodológico que comprende la micro-historia, la biografía y la etnografía para dar cuenta de las “racionalidades” (Cefai, 2011). Mientras que esa estrategia parece asemejarse a la teoría de los procesos



enmarcadores, Trom (2008) explica que la definición del “frame” fue apropiada por la TMR; es decir, se define el rol del “frame” como un recurso estratégico, escindido de la acción concreta y de las condiciones sociales. En cambio, Trom (2008) propone profundizar el enfoque cultural. El autor considera el vocabulario de la gramática de los motivos disponibles como la articulación de la acción colectiva; la acción se encuentra constreñida en base del vocabulario de los motivos.

Mientras que la sociología de los movimientos sociales rescata el rol del actor social frente al análisis de las acciones, el campo del comportamiento colectivo pone un énfasis más contundente en las estructuras sociales. El enfoque del comportamiento colectivo busca enumerar las condicionantes estructurales que ocasionan la reacción del conjunto acorde al estímulo (Melucci, 1994). A pesar de las críticas sobre la ausencia del agente social, la teoría ofrece otra manera de analizar la acción colectiva según pautas psicológicas.

Smelser (s.f.) establece los fundamentos para entender el comportamiento colectivo dentro de las posibilidades de los comportamientos sociales. El comportamiento colectivo se define como “una movilización basada en una creencia que redefine la acción social” (Smelser, s.f.). Dicha acción social corresponde a una pauta específica de determinantes que activan un episodio colectivo. Asimismo, Fillieule y Tartowsky (2015) abogan por la dimensión psicológica de la acción colectiva sobre la impronta racionalista. Los autores afirman la necesidad de analizar el comportamiento de los individuos como parte de la multitud: la experiencia de la efervescencia colectiva, la imitación de las acciones y el ánimo y consolidación de la identidad compartida a través de los símbolos y el cuerpo social.

En particular, varios autores examinan la manifestación desde una perspectiva multidimensional. Según Fillieule y Tartowsky (2015), la protesta es una performance, en la cual se fusiona una identidad compartida frente al público. Remitiendo al término del repertorio de acción, Fillieule y Tartowsky (2015) caracterizan la manifestación como parte de la transformación histórica de la ocupación del espacio, particularmente el corte de calles. De esa forma, la manifestación puede ser entendida como parte del segundo repertorio de acción — lo nacional y autónomo — a diferencia del primero — lo local y rígido (Oferlé, 2011). Sin embargo, Oferlé (2011) también plantea el uso “débil” del repertorio para describir la suma de los medios usados por un grupo en un contexto determinado. Sobre todo, enfatiza que el repertorio responde a los determinantes de una sociedad particular, según la macrosociología de las condiciones materiales y simbólicas.

Desde una perspectiva latinoamericana, algunos autores abordan la relación entre el movimiento social y la estructura estatal en los contextos pos-coloniales. Tapia (2009) enfatiza el “movimiento” de la acción colectiva, que tiene naturaleza transitoria, sin anclaje permanente. Contrario a la estructura sedimentada del estado y la sociedad civil, la forma del movimiento social no tiene lugar fijo; es una ola que busca reformar las instituciones que canalizan la actividad política.

Desde el contexto boliviano, ambos Tapia (2009) y García Linera (2001) afirman que el legado del colonialismo deja los países con una estructura política heterogénea, “multisocietal”, donde un movimiento “subterráneo” de procesos sociales alternativos o tradicionales se imbrican con las formas dominantes del estado nacional (Tapia, 2009). El estado “abigarrado” expresa la sobreposición territorial de varias fuentes de autoridad cultural, política, social y económica. El modelo comprende la expansión del capitalismo en lugares anteriormente colonizados, donde el estado moderno nunca llega a absorber todas las estructuras de la producción y reproducción de la vida social (Tapia, 2010)



El entendimiento del estado abigarrado es clave para comprender los movimientos sociales dado que las instituciones estructuran la forma de organizarse. García Linera (2001) define tres tipos de colectividades del estado boliviano moderno: el sindicato, la multitud y la comunidad. En el contexto de la industrialización y la consolidación de una identidad obrera, el Estado reconoce el sindicato como la representación oficial de los trabajadores. No obstante, la descentralización y flexibilización del trabajo fragmentan dicha relación. En su lugar, surge una variedad de asociaciones territorializadas que se unen en base de los intereses comunes: la multitud. Aunque se activan varias estructuras tradicionales, las multitudes practican una democracia directa y radical, posibilitando la participación voluntaria e igual. La última forma, la comunidad, corresponde a la unificación de los pueblos indígenas que, para García Linera (2001), promete la democratización más radical de la vida colectiva.

El presente trabajo asume una definición multidimensional de la acción colectiva. Retomando los aportes de Cefai (2011), se resalta la experiencia del abrazo simbólico y su rol en la construcción social de la situación problemática. A la luz de las críticas que sostiene Trom (2008) sobre la reificación los procesos enmarcadores, se vincula el “frame” del abrazo con su actuación, para entender cómo la gramática del motivo constriñe la acción misma. A la vez, se considera como la alusión al “abrazo” se relaciona con la psicología de la manifestación y el cuerpo social (Fillieule y Tartowsky, 2015). Por último, se entiende el abrazo como una medida del repertorio de acción de la “multitud” que tiene anclaje territorial (García Linera, 2001). Frente el ajuste neoliberal, las comunidades educativas se movilizan por el interés común de defender sus escuelas. Con estas aclaraciones teóricas, el estudio pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la forma y la función del abrazo simbólico? ¿Cómo está enmarcado el abrazo simbólico por los participantes? ¿Cómo difiere el abrazo simbólico de la manifestación como parte del repertorio de acción de la comunidad educativa?

El caso de la comunidad educativa del Jardín N° 6 D.E. 6

Para profundizar el entendimiento del abrazo simbólico como medida de protesta, el presente escrito lo sitúa como la medida tomada por la comunidad educativa de Jardín N° 6 D.E. 6 para visibilizar una política estatal que implicaría el cierre de su establecimiento. Las conclusiones provienen de una investigación en curso que indaga sobre las dinámicas de participación colectiva en el despliegue de las políticas de infraestructura escolar en la Ciudad de Buenos Aires, 2015-2019. La reconstrucción del abrazo simbólico como medida se fundamenta en base a varias fuentes primarias: una entrevista de dos docentes que tienen un rol significativo en la movilización de la comunidad educativa; la observación participante de una instancia del “abrazo simbólico” del Jardín N° 6 D.E. 6; y las publicaciones del grupo de la página Facebook que coordina y publica sobre las acciones del conjunto. Luego de enumerar algunos detalles del caso, se volverá a un análisis más profundo del significado del abrazo simbólico.

A principios del octubre de 2018, el lactario del Jardín N° 6 D.E. 6 en el barrio Balvanera no apareció como una opción en la modalidad de inscripción online. La comunidad educativa esperaba una solución, pensando que se trataba de una falla técnica. Solo dos días antes del cierre de inscripción, el Ministerio de Educación citó a los directores de la escuela y los supervisores del distrito para informarles sobre el cierre del lactario para 2019 y el traslado progresivo de las otras



salas para 2020 a una nueva escuela. Después de más de treinta años en el Hospital Ramos Mejía, el jardín se cerraría.

El sitio pretendido para la nueva escuela es la Manzana 66, un espacio verde en Balvanera que es el fruto del recorrido de una lucha. Respondiendo al plan de construir un mega-estadio, los vecinos se organizaron para demandar el uso de la manzana como un espacio público. Además, el Estado se comprometió a construir un jardín en la esquina de la plaza, teniendo en cuenta el reclamo de la falta de vacantes de nivel inicial. La obra promete brindar 300 nuevas vacantes para ayudar a cerrar la brecha entre la oferta y demanda de nivel inicial de educación. En el presente año se registran más de 17.000 estudiantes en las listas de espera para una vacante en las escuelas públicas de la ciudad (Suárez, 2019). No obstante, los vecinos no anticiparon que el cierre de Ramos Mejía resultaría en el traslado de sus alumnos a la nueva escuela, ocupándose en consecuencia casi todas las vacantes prometidas.

A nivel territorial, docentes, padres y vecinos iniciaron la campaña “No al Cierre del jardín maternal Hospital Ramos Mejía”, con un abrazo simbólico el 24 de octubre. Cobrando fuerza y visibilidad, el grupo de Facebook organizó otro abrazo una semana después. Reclamando el derecho a una vacante pública y gratuita, el movimiento ganó el apoyo de una red de comunidades educativas, varios sindicatos, legisladores y algunas celebridades.

En noviembre de 2018, la comunidad educativa de Ramos Mejía logró presentar un amparo en contra de la Ciudad. Frente a esta acción, el Estado fue obligado promulgar una resolución oficial que detalló y justificó el cierre. No obstante, el juez ordenó la reapertura del lactario de Ramos Mejía a principios de marzo, citando el derecho constitucional a la educación a partir de 45 días de vida y la insuficiencia de las justificaciones del Estado. Se logró una victoria para la comunidad, fortaleciendo el derecho a la educación. Sin embargo, la comunidad anticipa el resurgimiento de la propuesta del traslado de todas las salas en cuanto se finalice la construcción de la nueva escuela. Por lo tanto, en mayo del año siguiente, hubo otro abrazo el día de la docente jardinera para sostener el reclamo.

Durante el curso del movimiento había por lo menos tres instancias del abrazo simbólico. Cada uno fue documentado en la página de Facebook y en las notas de prensa. En la tercera ocasión, observé el despliegue del abrazo como participante, tomando nota de los acontecimientos:

Fácil de ubicar por la resonancia de los tambores, la procesión lentamente rodea el hospital Ramos Mejía, dentro del cual se localiza el Jardín N° 6 D.E. 6. La línea entre participante y observador es difusa; los manifestantes fluctúan con la entrada y salida constante mientras algunos espectadores y autos refuerzan los cantos entre voces alzadas y bocinas estridentes. La ruta de la marcha parece tener significado simbólico dado que traza un círculo alrededor del edificio, abrazando el jardín. Los tambores y el batir de palmas marcan el ritmo, aglutinando la procesión heterogénea, la cual representa casi cada franja etaria, desde recién nacidos hasta adultos mayores. Las pancartas declaran: “¡No al cierre del jardín!” (Notas de campo, 28 mayo 2019).

Los eventos detallados se asemejan a la descripción de una manifestación. Retomando la definición de Fillieule y Tartowsky (2015), la manifestación es la “ocupación momentánea, por varias personas, de un lugar abierto, público o privado, y que directa o indirectamente conlleva la expresión de opiniones políticas” (p. 24). Aunque se comparten varios rasgos, el acto de denominar la



manifestación “un abrazo” señala la importancia del enmarcamiento, el cual determina la utilidad y el significado de la acción. De esa forma, se entiende el abrazo como parte de la gramática de los motivos que vincula los procesos enmarcadores con la acción concreta (Trom, 2008). A continuación, se resaltan algunas de las características que tienen en común el abrazo con la manifestación; luego, se analizará la función particular que sirve el enmarcamiento del “abrazo” para la construcción de los significados de la acción colectiva.

Similar a la manifestación, el abrazo tiene la función de visibilizar ante la comunidad una situación problemática. Una docente señala que el abrazo fue la primera acción llevada a cabo para manifestar el conflicto y consolidar la campaña en contra del accionar estatal. Ella plantea lo siguiente:

(El abrazo simbólico) forma parte de acompañar el accionar, de diferentes formas del accionar, me parece que el abrazo entra como al inicio, de una de las primeras acciones de abrazar, de acompañar, quizás de empezar a visibilizar que está pasando algo, fue el hincapié de que acá hay una problemática. El abrazo es de forma simbólica, pero más me parece que plantea el problema (M., 2019).

Acá el abrazo define un problema social. Según Cefai (2011), el análisis de la experiencia pública debe orientarse alrededor de la arena pública en donde se dirimen los problemas socialmente definidos. Con respecto a la caracterización ofrecida por la docente, el abrazo es una medida del repertorio de acción que señala el problema, lo que en este caso marca la apertura de una nueva arena pública.

El abrazo también provee una plataforma para la articulación de las demandas. Después de marchar alrededor del edificio, varios oradores hablaron en la puerta del jardín, dando forma discursiva al reclamo. Uno de los representantes sindicales enumeró las demandas:

Vamos a seguir exigiendo al Gobierno de Larreta que primero, no se cierre el jardín de Ramos. Segundo, le vamos a exigir que se construyan todas las instituciones del nivel inicial que hacen falta en la Ciudad de Buenos Aires para garantizar el pleno ejercicio de ese derecho. Tercero, le vamos a pedir que, por favor, empiece a mirar las necesidades del pueblo, que venimos denunciando desde el año pasado. La Ciudad de Buenos Aires le destina 2 mil millones de pesos al cambio de baldosas en la Ciudad de Buenos Aires y solamente mil millones para infraestructura escolar. Le vamos a pedir que se invierta esta inversión, que se duplique el presupuesto educativo para el nivel inicial, que se duplique el presupuesto de infraestructura escolar... (Notas de campo, 28 mayo 2019).

El orador aprovecha la visibilidad del abrazo para resignificar el discurso oficial que representa la política de infraestructura escolar de otra forma. Mientras que el Gobierno solamente informa públicamente sobre la apertura de nuevas escuelas, el discurso falla a mencionar los casos de cierre y traslado de las instituciones antiguas. El Estado tiene los recursos para hacer visible la agenda, en tanto la comunidad educativa tiene que movilizar en el espacio público para ser escuchada. La resignificación de la política de infraestructura escolar muestra el rol que tiene el abrazo en posibilitar aportes a la construcción del discurso público desde abajo.

Más allá de las similitudes con la manifestación, el enmarcamiento del “abrazo” juega un rol particular en las protestas contra la instrumentalización neoliberal del espacio público. En primer lugar, la comunidad educativa percibe la política neoliberal de infraestructura escolar como una



decisión hecha desde arriba con ramificaciones locales. Por lo cual, se organiza como “multitud” territorialmente (García Linera, 2001). El abrazo depende de la escuela como anclaje de la movilización. Segundo, varios oradores remiten al presupuesto para visibilizar que la decisión del cierre es una consecuencia de la adjudicación de fondos. Algunos echan la culpa al gobierno por invertir más en las escuelas de Zona Norte, mientras que otros afirman que la construcción de un par de nuevas instituciones disimula la negligencia crónica del mantenimiento de la infraestructura existente. En suma, el discurso apunta a la instrumentalización del espacio público según su valor económico; es decir, la apropiación del espacio educativo de tal manera que reduzca el gasto público. La inauguración de nuevas escuelas es una cortina de humo que intenta enmascarar el aumento de la demanda de vacantes de todos niveles y la insuficiencia estructural para cumplir con ella. De esa forma, la gramática particular de los motivos determina la interpretación de la acción que prosigue (Trom, 2008): el abrazo simbólico responde al ajuste que perjudica a la escuela como espacio público.

En particular, el abrazo simbólico responde a la modalidad neoliberal de la toma de decisiones en torno a la infraestructura escolar. El presente gobierno impone una versión de la Nueva Gestión Pública (NGP) que comprende la administración del bienestar según mecanismos “gerenciales” de participación (Canto Sáenz, 2012). Por lo tanto, los expertos se encargan de la producción de las políticas porque son asuntos técnicos (Vilas, 2013), mientras que se invita la colaboración de la sociedad civil en los procesos administrativos que son vacíos de todo antagonismo y contestación de poder (Estévez López, 2015). En tanto la lógica del mercado transforma la producción de políticas, la participación ciudadana se asemeja al rol de cliente; los ciudadanos participan solamente en el punto de consumo del servicio público (Vilas, 2013).

La Nueva Gestión Pública también implica poca participación de las comunidades educativas en la toma de decisiones. Para maximizar la dinámica de costo beneficio, los expertos derivan la distribución del espacio escolar según cálculos de variables abstraídos del territorio. Los modelos, tales como los presentados por Aguirre et al. (2003) y Baxendale y Buzai (2008) son ejemplos de la cuantificación del espacio escolar. Como resultado, los criterios de la eficiencia y la objetividad rigen la producción del espacio escolar, llevado a cabo bajo las manos de los expertos.

La instrumentalización racional del espacio educativo produce los efectos de ajuste que reclama la comunidad del Jardín N° 6 D.E. 6. Por eso, el enmarcamiento de la manifestación como un “abrazo simbólico” corresponde al intento de rescatar la afectividad de las escuelas. En la entrevista, la docente resalta la importancia del sentido de pertenencia a una escuela como lugar. Explica su experiencia como profesora de la sala de 5 durante un traslado transitorio después de que una fuerte tormenta dañó el techo:

Desde ahí, sin duda, antes que empezáramos con el conflicto en sí, primero de un cierre progresivo de la parte maternal, después el lactario, después el traslado, bueno. Pero ahí nosotras realmente vimos bien de cerca esta cuestión de la pertenencia a un lugar y a su historia desde muy pequeño porque nuestros alumnos realmente no la pasaban del todo bien, en el sentido que extrañaban su lugar. Ellos, además, era su último año en el jardín. Era muy injusto que terminaran en otro lado. La gran mayoría de ellos venían ya juntos desde la sala del lactario... Cuando uno habla de una historia de la pertenencia hablamos de eso. Por más que sea, éste es tu lugar, así como está, con más



o menos lujos que otros edificios, con otra forma de organizar el espacio y los tiempos, con los vínculos... (V., 2019).

De esa forma, se entiende que el espacio escolar contiene características relacionales y afectivas. La escuela porta memorias e historias personales y colectivas. Sin embargo, el modelo de la toma de decisiones sobre la infraestructura escolar omite la afectividad en sus cálculos. Por lo tanto, el abrazo responde al motivo de reconocer la pertenencia a la escuela; la abrazan para mostrar su importancia en la trama social de la comunidad educativa.

Además de a la afectividad, el abrazo simbólico interpela a los cuerpos en lucha. Fillieule y Tartowsky (2015) enfatizan que en la ocupación física de la calle se encarna el grupo manifestante. Es decir, la manifestación funciona como un rito emocional, caracterizado por la estimulación colectiva y la fundación de la solidaridad grupal. Además, aclaran que

[La manifestación callejera] no se reduce a una serie de conductas mecánicas y los individuos en la multitud no actúan como un solo hombre. Si quienes la componen actúan en función de aquello que los predispone y de sus recursos, también se ven llevados a tal o cual secuencia de acción por la lógica propia de las interacciones en las cuales están embarcados, y que un enfoque fundado sobre el cálculo racional y desatento a la dimensión ecológica del acontecimiento no podría captar (Fillieule y Tartowsky, 2015, p.118).

Dicha dimensión ecológica refiere a la efervescencia del alma colectiva que abraza al edificio a la vez que abraza a los participantes, en sí.

La docente describe el significado del abrazo colectivo desde su punto de vista, señalando el agotamiento de la lucha y la necesidad de solidarizar con los demás participantes. Dice:

Era complejo dentro de tu rol de trabajadora, de docente, hacer pequeñas intervenciones afuera. También era reorganizarte en tu trabajo con tus compañeras y fortalecer esto porque necesitábamos de todas. Entonces también fortalecer con tus equipos de trabajo, con tus compañeras y “está bueno que vos cuidate priorizá, obviamente, quedate en la sala con los chicos, nosotras vamos”, como que nos fuimos organizando. También hay que salir porque forma parte de la lucha, la lucha hay que visibilizar, hay que poner cuerpo, entonces era mucho más el desgaste porque el trabajo emocional afectaba, el cuerpo dolía. Todas las marchas... Todo lo que transcurrimos. Por ejemplo, el invierno siempre llovía, siempre hacía frío. Más allá de tu cansancio, seguía. Tenías que seguir porque no había alternativa (M., 2019).

Aquí la docente explica que el abrazo simbólico combate el desgaste de la movilización sostenida. Particularmente, apunta a las relaciones entre los docentes, destacando la importancia de la empatía entre ellas, reconociendo que a veces algunas no pueden salir a la calle por varias razones. El abrazo es un recuerdo que la coordinación entre los docentes debe infundir solidaridad y la aceptación radical de los límites del otro. También el abrazo representa cómo enfrentan el desgaste del cuerpo con el consuelo del apoyo mutuo.

Parte del abrazo, además, comprende la construcción de otra subjetividad a través de la manifestación, sosteniéndose una a la otra y a veces dando el ejemplo a las nuevas participantes. La docente explica: “Ahí te construís y te reconstruís nuevamente como mujer, como trabajadora, como



feminista... Tenías que salir, Tenías que acompañar a tus compañeras que muchas no habían tenido esto de ir a una marcha, de exponer el cuerpo afuera. Era sostener a las compañeras que tenían que transitar esto” (M., 2019). El abrazo ahí aparece como el rito que transforma a los participantes; el acto de poner el cuerpo, junto con los otros sujetos, representa un proceso en el cual se forja nuevamente la identidad. En su teoría de la identidad colectiva, Melucci (1994) manifiesta que la formación de la misma se puede representar con tres pasos: 1. formulación de las estructuras cognoscitivas relativas a los fines, medios y ámbito de la acción, 2. activación de las relaciones entre los actores quienes interactúan, se comunican, negocian y adoptan decisiones y 3. realización de inversiones emocionales que permiten a los individuos reconocerse. La descripción de la docente indica que el tránsito por el abrazo simbólico puede resultar en la formación de los lazos compartidos que permiten la organización de la lucha.

Reflexiones finales

Las instancias del abrazo simbólico se proliferan en el contexto de las medidas neoliberales. Más recientemente, las protestas que acompañaron la huelga docente universitaria de agosto del 2018 lo adoptaron de forma extendida. A lo largo del país, los estudiantes y los docentes abrazaron a los edificios para defender la educación pública superior (Gigena, 2018). Concurrentemente, la comunidad educativa abrazó al jardín N° 6 D.E. 6 para luchar en contra de su cierre después de haber sido durante treinta años un pilar del barrio. El uso extendido del abrazo simbólico como una medida del repertorio de acción plantea varias preguntas sobre el significado de la acción en relación con su enmarcamiento: ¿Cuál es la relación entre el abrazo y el espacio? ¿Cómo se difiere de otras medidas del repertorio, en términos simbólicos y prácticos? ¿Cómo se relaciona a la(s) racionalidad(es) de los actores interpelados y las interacciones que despliegan entre ellos como grupo y con las estructuras sociales?

Como respuesta a la instrumentalización racional del espacio educativo, los diversos manifestantes han modificado el enmarcamiento de la manifestación. Dentro de un repertorio de acciones particular a la defensa del espacio educativo, el abrazo es significativo porque apela a la afectividad. Sirve como recuerdo que la gestión del espacio tiene otros ejes que superan a los de la eficiencia y optimización. La comunidad abraza a los edificios para visibilizar la escuela como un lugar portador de memorias, historia e identidad. Asimismo, el abrazo hace énfasis de los cuerpos en lucha y la importancia de ocupar el espacio frente a la exclusión de las comunidades en la formación de políticas.

El análisis del abrazo, a la vez, muestra la necesidad de un marco multidimensional para el estudio de la acción colectiva. La afectividad del abrazo no se puede reducir al paradigma estratégico y su enfoque en una racionalidad singular. No obstante, los procesos enmarcadores, señalados por McAdam et al. (1999), empiezan a incorporar la influencia de la cultura en el análisis de los “frames”. Trom (2008) profundiza esa perspectiva cultural por abogar el análisis del enmarcamiento con respecto a la especificidad de las instancias de acción; de esa forma, primero se fijan los motivos para luego entender la articulación entre la acción y la situación.

Los motivos del abrazo, explicado por la comunidad educativa, interpela el enfoque psicológico de la acción colectiva. El abrazo, como fenómeno colectivo, es una experiencia emocional que forja la solidaridad del grupo (Fillieule y Tartowsky, 2015). De la perspectiva pragmática, la acción colectiva



depende de esas experiencias para la construcción de una identidad común (Melucci, 1994). A la vez, el enfoque de la experiencia de los actores apunta a la construcción y movilización alrededor de un problema socialmente definido por las actuaciones en la arena pública (Cefai, 2011). Aparte de la experiencia, el abrazo tiene que ser entendido dentro del contexto de las estructuras sociales particulares; con la vuelta al neoliberalismo, la fragmentación estatal y la descentralización del trabajo dan lugar a los movimientos territorializados, las “multitudes” (García Linera, 2001). El abrazo simbólico surge dentro de este tiempo sociohistórico como una expresión de los lazos afectivos atados al espacio físico.

Mientras que el abrazo simbólico comparte varias características con la manifestación, el enmarcamiento particular de la acción es clave para entender la naturaleza del problema que la comunidad educativa enfrenta. En el caso del jardín de Ramos Mejía, el abrazo se encuentra como una medida clave del repertorio en que puede responder a la apropiación neoliberal del espacio educativo. Para la comunidad, la propuesta del traslado es un cierre encubierto del jardín que se puede mejor explicar por la falta de voluntad por parte del Estado de designar más fondos para las obras del mantenimiento de los edificios escolares. Además, la comunidad señala que la construcción de una nueva escuela logra proyectar una imagen al público de un Estado capaz y responsivo a las demandas de los ciudadanos; no obstante, esconde los cierres de las escuelas y la falta de resolución del problema de vacantes en instituciones públicas, gratuitas y laicas. Por lo tanto, para los manifestantes, el abrazo tiene la función de visibilizar el daño de las medidas neoliberales a la comunidad a la vez que aportar a la construcción de una solidaridad entre los cuerpos en lucha. En tanto continúe la instrumentalización racional del espacio educativo, la comunidad saldrá a abrazarlo.

Bibliografía

Aguirre, F., Cohen, E., Donoso, P. y Martínez, R. (2003). *Localización de infraestructura educativa para localidades urbanas de la Provincia de Buenos Aires. Serie Políticas Sociales, Vol. (79)*. Buenos Aires: CEPAL. División de Desarrollo Social.

Acevedo, M.P., Aquín, N. y Nucci, N.B. (2007). Jóvenes y adultos, ciudadanía y democracia. Implicancias para el Trabajo Social. En *Revista Katálysis*. Núm. (2) Vol. (10). (pp. 178-186). ISSN (200712). Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.

Baxendale, C.A. y Buzai, G.D. (2008). Modelos de localización-asignación aplicados a servicios públicos urbanos: Análisis espacial de escuelas EGB en la ciudad de Luján. En *Revista Universitaria de Geografía*. Vol. (17). (pp. 233-254). ISSN (200812). Argentina: Universidad Nacional del Sur.

Blandy, D. (2008). Memory, loss, and neighborhood schools. En *Studies in Art Education*. Núm (2) Vol. (49). (pp. 83-86). ISSN (200801). United States: National Art Education Association.

Canto Saenz, R. (2012). Gobernanza y democracia: De vuelta al río turbio de la política. En *Gestión y Política Pública XXI*. Núm (2) Vol. (21). (pp. 333-374). ISSN (2448-9182). México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.



Cefaï, D. (2011). Diez propuestas para el estudio de las movilizaciones colectivas: De la experiencia al compromiso. En *Revista de Sociología*. Vol. (26). (pp. 137-166). ISSN (0719-529X). Chile: Universidad de Chile.

Cruz Rodríguez, E. (2013). La reforma de la educación superior y las protestas estudiantiles en Colombia. En *Revista POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político*. Núm. (1) Vol. (18). (pp. 51-71). ISSN (201306). Argentina: POSTData.

Della Porta, D. y Diani M. (2011). *Los movimientos sociales*. Madrid: CIS y Editorial Complutense. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Díez Gutiérrez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Núm. (2) Vol. (13). (pp. 23-38). ISSN (1575-0965). España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Fillieule, O. y Tartakowsky, D. (2015). *La manifestación. Cuando la acción colectiva toma las calles*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gallace, A. y Spence, C. (2010). The science of interpersonal touch: An overview. En *Neuroscience and Behavioral Review*. Vol. (34). (pp. 246-259). ISSN (0149-7634). United States: International Behavioral Neuroscience Society.

García Linera, A. (2001) Sindicato, multitud y comunidad. Movimientos sociales y formas de autonomía política en Bolivia. En García Linera, Á. et al., *Tiempos de rebelión*. La Paz: Comuna y Muela del Diablo.

Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de educación en América Latina. En Álvarez-Uría F. et al., *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta.

Gigena, D. (2018). Paro docente, clases en la calle, abrazos simbólicos y reclamos en defensa de la educación pública. Diario La Nación. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/paro-docente-clases-calle-reclamos-defensa-educacion-nid2164551>.

González Hernández, M.F. (2017). El cuerpo en la protesta social por Ayotzinapa. Prácticas artísticas y activismo en la toma política y cultural del Palacio de Bellas Artes. En *Andamios*. Núm. (34) Vol. (14). (pp. 115-135). ISSN (1870-0063). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Jenkins, C. (1994). La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales. En *Zona Abierta*. Vol. (69). (pp. 5-50). ISSN (201708). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

M. y V. (2019). Entrevista personal. Realizada el 6 junio 2019. Buenos Aires.

McAdam, D., McCarthy, J. y Zald, M. (1999). Introducción: Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. En *Movimientos sociales: Perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo.

McAdam, D., Tarrow, S. y Tilly, C. (2005). *Dinámica de la contienda política*. Barcelona: Hacer Editorial.

Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: Identidad y movilización en los movimientos sociales. En *Zona Abierta*. Vol. (69). (pp. 153-178). ISSN (0210-2692). España: Fundación Pablo Iglesias.



Montagu, A. (2004). *El tacto: La importancia de la piel en las relaciones humanas*, trad. M. Palmer. Barcelona Ediciones: Paidós Ibérica.

Oferlé, M. (2011). *Perímetros de lo político: contribuciones a una socio-historia de la política*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

Oszlak, O. (2009). Implementación participativa de políticas públicas: Aportes a la construcción de un marco analítico. En Belamonte, A. et al., *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y Sociedad Civil, Volumen II*. Buenos Aires: CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.

Pérez, G. (2010). El malestar en el concepto. Ejes de un debate teórico acerca de los movimientos sociales en Latinoamérica. En Massetti, A. et al., *Movilizaciones, protestas e identidades políticas en la Argentina del Bicentenario*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Trilce.

Smelser, N. (s.f.). *Teoría del comportamiento colectivo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Suárez, D. (2005). Conflicto social y protesta social en América Latina. Estudio de caso: El conflicto docente en Argentina (1997-2003). Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas N° 4. CLACSO.

Suárez, M. (2019). La falta de vacantes en la Ciudad amenaza superar todo los records en 2019. *Tiempo Argentina*. Recuperado de: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/la-falta-de-vacantes-en-la-ciudad-amenaza-superar-todos-los-records-en-2019>.

Tapia, L. (2009). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. En *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Vol. 11. CLACSO.

Tapia, L. (2010). El Estado en condiciones de abigarramiento. En García Linera, A. et al., *El Estado. Campo de lucha*. La Paz: Muela del Diablo Ediciones, Comuna y CLACSO.

Trom, D. (2008). Gramática de la movilización y vocabularios de motivos. En Natalucci, A., *Sujetos, movimientos y memorias. Sobre los relatos del pasado y los modos de confrontación contemporáneos*. La Plata: Al Margen.