

La escuela como movimiento. Apuntes para pensar las escuelas secundarias

The School as Movement. Notes to Think about High School

MARÍA LAURA CREGO*

Universidad Nacional de Río Negro

Resumen:

El presente artículo propone pensar las escuelas como movimiento para identificar los derroteros de los cuerpos, sentidos, saberes, acciones que circulan en la institución y que lejos de ser desorden o caos como muchas veces parece, tiene regularidades, ritmos que dan forma a las experiencias escolares y especificidades institucionales. ¿Es posible pensar la escuela como movimiento? Si el movimiento es entre dos estados de cosas ¿la escuela es el pasaje?, ¿ese espacio entre uno y otro, entre el afuera y el adentro, el presente y el futuro, el ser pibe o estudiante, la expectativa, la formación y las condiciones? Para aportar a estas inquietudes se analizan fragmentos de una etnografía escolar realizada en una escuela secundaria de un barrio periférico de la ciudad de La Plata.

Palabras clave: Escuela secundaria- Etnografía escolar- Movimiento- Entre – Experiencia escolar

Abstract:

This article proposes to think of schools as a movement to identify the paths of bodies, senses, knowledge, actions that circulate in the institution and that, far from being disorder or chaos, as it often seems, has regularities, rhythms that shape the school experiences and institutional specificities. Is it possible to think of the school as a movement? If the movement is between two states of affairs, is the school the passage, the space between one and the other? Between the outside and the inside, the present and the future, being a kid or a student, the expectation, the training and the conditions? To contribute to these concerns, we analyze fragments of a school ethnography carried out in a high school in La Plata.

Keywords: High School- School Ethnography- Movement –Between- School Experience

Recibido el 4 de julio de 2022 | Aceptado el 20 de octubre de 2022

Cita recomendada: Crego, M. L. (2022), "La escuela como movimiento. Apuntes para pensar las escuelas secundarias", en *Propuesta Educativa*, 31 (58), pp. 68 - 79.

Introducción

La escuela secundaria está siempre presente en los debates públicos y académicos. Una y otra vez la nombramos en singular, y a sus actores como grupos homogéneos, dando por sentado la imagen que, sentido común mediante, tenemos de la institución y sus protagonistas. De este modo, apelamos a un imaginario de escuela tradicional más o menos estática. Para quienes a diario transitamos la escuela secundaria, esta pretendida estaticidad y homogeneidad resultan ficticias. Esto va en sintonía con los numerosos trabajos que han problematizado esto mostrando la complejidad del cotidiano escolar, los encuentros y desencuentros entre sus actores, las variaciones del formato que hacen a la necesidad de pensar las escuelas desde la pluralidad¹. Mi propio estar en la escuela como investigadora² y docente me llevan a la pregunta por lo que se mueve, por los derroteros de aquello que circula en la escuela: cuerpos, saberes, expectativas, problemas, afectos.

Entre los años 2015 y 2017 realizamos una etnografía escolar en la Escuela Secundaria Básica Nro. 54³ ubicada en un barrio periférico de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Entre los adultos de la institución era recurrente la descripción de la escuela como caos: *“acá siempre está pasando algo”, “acá es así, cuando está tranquilo hay que preocuparse porque algo está por explotar”, “se arma como un efecto en cadena, cuando pasa una ya sabemos que toda la jornada va a ser un caos”, “nosotros estamos acostumbrados, siempre hay un quilombo”*. Sin embargo, mi experiencia no devolvía caos sino movimiento y surgían las consecuentes preguntas: ¿cómo ser justa con lo que en las escuelas acontece? ¿Cómo poner en palabras la trama de actores, historias, significaciones y episodios de la que la experiencia escolar es parte? Justamente, ante cualquier lectura simplista, la cotidianidad escolar en tanto experiencia de estar ahí para los jóvenes, docentes y también para mí como investigadora y como docente devuelven complejidad. En palabras de Redondo (2016), *“¿cómo hacer para dar cuenta de una investigación sobre una escuela que no se detiene y que está siempre en movimiento?”* (2016: 63). ¿Cómo tomar distancia de las afirmaciones de los docentes, pero también y especialmente las del sentido común, según el cual los barrios periféricos son asociados a desorden y violencia, al igual que sus instituciones? Ahora bien, el movimiento es siempre entre dos estados de cosas ¿es entonces la escuela un *entre* constante? ¿es un *entre* presente y futuro, *entre* lo deseado y lo posible, *entre* modos de hacer y estar en la escuela?

Para aportar a la reflexión en torno a estos interrogantes, en las páginas siguientes presentamos una serie de movimientos que encontramos como estructurantes de la cotidianidad de la ESB 54.

El desorden y sus lógicas

Transitar la cotidianidad escolar, estar, observar, participar. Nuestra misma presencia supone movimientos más o menos regulares que se suman al tejido con esos otros que van, vienen, “explotan”. Con todo, es posible identificar ese tejido que imprime pulso al caos.

Balandier (1993), preocupado por comprender la vida moderna, sostiene que es imposible pensar el mundo en términos simples porque lo aleatorio siempre está en acción y, por lo tanto, el desorden es inherente al orden de todo sistema social. En el binomio orden-desorden surge inevitablemente el movimiento como portador de incertidumbre.

Frente al viejo orden que presentaba una verdad unificada, ahora se instalan lo inestable y el desorden no como problema sino como emergente de pluralidad impredecible.

En el campo de los estudios de la educación, distintos autores recurren a la teoría del caos o a la imagen del desorden. Moreno Doña (2016) y Colom Cañellas (2005), por ejemplo, proponen la aplicación de esta teoría del caos a la investigación y práctica educativa ya que si el rasgo que define la experiencia escolar son las relaciones intra e inter generacionales, entonces la lectura no puede ser otra que la de la incertidumbre de toda relación social y sus posibles devenires. A su vez, Colom Cañellas afirma que la realidad escolar “no tiene nada de sistemática, que no presenta fundamentaciones inamovibles, que no sirve para la generalidad de los alumnos en la que surgen problemas e inestabilidades de situaciones aparentemente estables” (2005: 1131).

En este sentido, la cotidianeidad escolar no puede ser sino un movimiento impredecible, caos. Noel (2009), preocupado por la conflictividad en las escuelas, recupera un conjunto de autores (Baker y Rubel, 1980; Hall y Jefferson, 2002) que recurrieron a la imagen de desorden cuyo punto de partida es entender que la masificación de la escolaridad y el ingreso de jóvenes de sectores populares tradicionalmente excluidos genera un desfase en las expectativas recíprocas entre los actores escolares. A tono con las reflexiones respecto del *alumno ideal* (Nobile; 2014) y su puesta en tensión, el autor señala que la inclusión de nuevos sectores va de la mano con una percepción de creciente desorden al interior de la institución escolar. Son estudiantes y problemáticas que a pesar de las olas de masificación de la matrícula siguen resultando novedosas, desbordan lo predecible y cargan de incertidumbre un formato escolar que permanece prácticamente inalterable (Ziegler, 2011; Southwell, 2011). Interrumpen el orden para dar lugar a otros modos de hacer y estar en la escuela.

En suma, estos antecedentes invitan a tener la actitud de reconocer “cómo el desorden se une ahora a nuevas formas de orden, más fluctuantes” (Balandier, 1993: 235). A continuación, presentamos una serie de movimientos que encontramos hacen a la cotidianeidad de la ESB 54. Movimientos entendidos no como caos sino como devenir, en busca de aquello que da regularidad en el aparente desorden.

Cruzar el portón: adentro o afuera.

En los discursos de los distintos actores escolares aparece constantemente la referencia a un *afuera* y un *adentro* cuyos límites demarcan lo que puede y/o debe pasar dentro de la escuela y fuera de ella. Sin embargo, en los hechos, a diario queda en evidencia que tal separación no es más que una distinción discursiva a la que principalmente los adultos recurren en un intento de ordenar, de establecer la norma de lo que debe quedar *fuera* para garantizar una jornada esperada y acorde a las herramientas de acción e intervención con las que sienten seguridad. Así, nombrarlo como límite busca ordenar aquello que se espera *adentro*, pero es constantemente interpelado por el *afuera* que irrumpe a distintos niveles y de diversas maneras:

Se acerca Eduardo –preceptor- y algo ansioso cuenta que *parece que una profesora vio a un estudiante con un cuchillo*. Rápidamente Sol -preceptora- lo increpa *¿cómo que parece Eduardo? Confírmalo*. El preceptor retrocede sobre sus pasos y a los pocos minutos vuelve con un cuchillo dentro de una bolsa, explicando que Agustín -el estudiante en cuestión- lo tiró por la ventana cuando se dio cuenta que lo habían visto.

Sin que nadie diga nada Sol manda a llamar al estudiante, aunque no sea de los cursos en los que es preceptora. Sin preámbulos y notablemente enojada le dice: *sentate acá querido, esto ya es muy grave, ¿vos te das cuenta? Explícame ya –enfatisa– qué haces acá con un arma.* Agustín contesta *es que me van a acuchillar y me tengo que defender.* Sol repregunta *¿de dónde sacaste eso? ¿quién te va a acuchillar?* Él dice unos nombres y cuenta que siempre que pasa por la casa donde vive Eliana lo joden y que ayer le habían dicho que lo iban a acuchillar. Sol interrumpe *¿Eliana de 1ero? ¿Qué tiene que ver?* Agustín explica que ella jode, entonces yo le dije tu hermana está jodiendo y me dijeron mi hermana te va a matar a vos, te vamos a acuchillar en patota. Sol lo vuelve a interrumpir *¿y vos tenes miedo de esa amenaza? ¿No se te ocurre pensar que están jodiendo? Porque ustedes tienen esos modos raros de joder...pero para joder así háganlo afuera de la escuela, acá no, acá estamos para otra cosa...* (hace un silencio) *Y en todo caso ¿no se te ocurrió venir y decirnos che tal piba tal cosa? ¿Decile a tus papás antes de traer un arma a la escuela?”* Agustín se queda callado (...)

Vuelve Sol con Eliana quien dice que Agustín la molesta, que cada vez que pasa por la casa la mira. Agustín, por su parte dice que ella cuando se cruzan en la escuela lo codea y lo mira mal y que cuando pasa frente a la puerta de la casa los hermanos lo miran. Sol, siempre parada y con tono irónico de quien está harta dice *ah, perfecto, ahora me cierra todo, y vos como te mira mal* –haciendo el gesto de comillas con las manos y mirando a Eliana– *¿lo amenazaste de muerte?* Para cerrar Sol les pide que se ignoren y que cambien de recorrido cuando van a sus casas. Para despedirlos refuerza la idea de que ante cualquier cosa primero tienen que avisar y que la escuela no está para conflictos de miradas... *Si tienen dudas de cómo se miran me avisan, yo los sienta y los hago hablar, ¿qué es eso de armar semejante quilombo por una mirada? ¿de dónde sacan que el resto los mira? Amenazarse con cuchillos por una mirada, no se puede creer que no se les ocurran otras opciones que dan mucho menos trabajo... ¡ahí está! no se miren nunca más y no se ponen en riesgo ustedes y no traen a la escuela problemas que son de afuera. Acá no resolvemos las cosas así. De ahora en más acá adentro se ignoran, se dedican a estudiar que a eso vienen y punto.*

(Nota de campo, noviembre 2016)

En el discurso de la preceptora, la frontera es explícita: *afuera* y *adentro* son esferas que no deben mezclarse porque la escuela está *para otras cosas*, diferentes a las que suceden cruzando la puerta. Sin embargo, al mismo tiempo que se busca diferenciarse del *afuera* se lo convoca al plantear que ante esos conflictos lo primero que hay que hacer es recurrir a la escuela para mediaciones. Esta tensión tiene su correlato en la sensación de desborde que aparece entre los y las docentes ante situaciones conflictivas que suceden efectivamente *afuera*, pero justo en la puerta de la escuela: *“Si la chica tiene una crisis como cuando vino dada vuelta a pelear en la puerta de la escuela o cuando la hermana vino drogada ¿qué hago? ¿La dejo afuera, la asisto afuera? ¿La abandono? ¿O me juego hasta mi puesto de trabajo por ir contra supervisión⁴ y la entro?”* (Psicóloga del gabinete, mayo 2016)

Del otro lado, el portón aparece también como límite que el *afuera* no puede traspasar:

Es la hora de la salida, afuera hay mucho revuelo y gritos. Sol lo percibe y se asoma a la puerta donde un hombre, mayor de edad, con un palo amenazaba a Alex, un estudiante de la escuela. Sol sale y le dice a Alex que entre. Él obedece. El señor la ve salir y se va. Una vecina repone lo sucedido: Supuestamente Alex había peleado con el hijo o el hermano del adulto que estaba con el palo, quien había venido a “ven-

garse". Sol, a los gritos para que se escuche dice "qué bien los adultos metiendo más violencia entre los pibes...si los pibes son nuestros entonces los problemas se resuelven en la escuela, hablando"

(Nota de campo, noviembre 2016)

Los mismos actores escolares intervienen más allá de la puerta: frenan una pelea, juntan ropa cuando alguna familia necesita, o realizan actividades en la calle para visibilizar los motivos de un paro docente. Esta secuencia se repite en varias situaciones con la intervención de algunos docentes puntuales que tienen el impulso de poner el cuerpo. La dinámica del *afuera* encuentra un límite en la intervención de un profesor que aparece como legítima para desactivar un conflicto. Los chicos involucrados son inmediatamente vueltos a la escuela como un espacio diferente para la resolución de los problemas entre "sus chicos".

La fuerza con la que aparece en los discursos la arbitraria distinción *adentro-afuera* encuentra múltiples matices en el cotidiano. Cuando la frontera se quiebra y aparece lo impredecible a los ojos de lo esperado en el espacio escolar, acontece aquello que los adultos nombran como *caos*. Es el movimiento propio de una frontera inevitablemente porosa, ya que son los mismos sujetos los que habitan a uno y otro lado, que atraviesan el umbral y desafían el binomio.

Desde la mirada de los jóvenes, más que suponer un límite entre lógicas diferentes a partir de la distinción entre *adentro* y *afuera*, se destaca el modo en el *adentro* se vuelve refugio cuando de manera estratégica apelan a su condición de estudiantes como carta de presentación, garantía frente a determinados conflictos o actores sociales que circulan por el barrio como es la policía. La institución, definida socialmente como lugar legítimo para la juventud, funciona efectivamente como límite ante el cual el *afuera* se detiene:

Hace alrededor de una hora que terminó el turno mañana cuando Alma –psicóloga del gabinete psicopedagógico- se acerca a la puerta de entrada a hablar por teléfono y ve que la policía está con Bruno, estudiante de 5to año. En cuanto ella se asoma, Bruno se desmarca de los dos policías señalando a la escuela y diciendo algo. Alma le dice que entre, mientras los policías preguntan si es verdad que es estudiante de la escuela. Ella lo confirma y pide explicaciones: aparentemente Bruno se estaba prendiendo un cigarrillo de marihuana. Alma manifiesta que va a hablar con él y sin mayores intercambios vuelve a entrar a la institución. Bruno se defiende con *un yo no hice nada* a lo que Alma responde aconsejando *no te quedes acá pelotudeando, sabes que la policía está porque nosotros la pedimos encima. Tenes que ser más vivo porque acá podés entrar y listo, pero no hagas lío*.

(Nota de campo, agosto 2016)

En suma, pensar en el *afuera-adentro* implica echar luz sobre el *entre*. Muy lejos del binarismo pretendido discursivamente, la cotidianidad escolar hace convivir esas dos lógicas. Grimson (2005) señala que una frontera es al mismo tiempo un objeto/concepto en tanto refiere a fronteras físicas, territoriales y un concepto/metáfora en lo que hace a las fronteras simbólicas. Si bien el autor se dedica a pensar las fronteras nacionales, el concepto permite mostrar la contingencia e historicidad de los límites, su porosidad y las estrategias para cruzar la frontera, pero también las relaciones de poder, las representaciones y estigmas que se juegan en el proceso. El movimiento entre *afuera* y *adentro*, el modo en

que estas dimensiones se cruzan y suponen mutuamente es muchas veces fuente de incertidumbre en la escuela que es experimentado como *caos*. Sin embargo, la frontera se traspasa cotidianamente y los solapamientos y cruces que esto supone son parte constitutiva del cotidiano escolar, donde no hay sorpresa si un emergente “*explota*”, pero además hay roles y acciones que se configuraron como patrones de acción por la fuerza de la práctica. Es decir, hay un orden informal que vuelve predecible ese caos para jóvenes y adultos: qué conflictos aparecen, quiénes son los referentes que “ponen el cuerpo”, qué intervenciones se realizan. El portón de la escuela es metáfora de un *entre*, una frontera porosa que le permite ser puente entre escalas y lógicas diferentes. El *caos* es en realidad el movimiento propio de un modo de ser escuela en este barrio en particular.

Los sentidos: pibe, estudiante, presente o futuro

El *adentro-afuera* como binomio que permite visibilizar los movimientos que hacen a la escuela como un *entre* permanente aparece también en la dimensión simbólica de los sentidos que los jóvenes construyen en torno a su experiencia escolar. La escolaridad es significada por los estudiantes como un *puente*, un pasaje entre presente y futuro que habilita expectativas y proyectos. Concretamente, asistir a la escuela los posiciona de un modo diferente en relación a otros y a sí mismos en el presente pero, sobretudo, en el futuro. Una estudiante de 4to año lo explica: “*a la escuela hay que venir para ser alguien, porque después lo necesitas. Para todo necesitas terminar la escuela pero también porque así sos alguien en la vida*”

En línea de lo que Auyero (1993) nombró como “una escuela para que no”, la experiencia escolar echa raíces en el presente en tanto ser estudiante es valorado positivamente por distintos actores. Ir a la escuela es una carta de presentación que implica *no estar perdido* a los ojos de los otros, en tanto la escuela se constituye como garante de la normalización de los jóvenes. Pero a su vez -sobretudo entre las mujeres- aparece la idea de que la escuela sirve para que no te pasen por arriba, no te falten el respeto o no te engañen, de modo que lo que sucede *adentro* cobra sentido en sus resonancias en el *afuera* en tiempo presente o futuro.

Así, la escolaridad aparece como movimiento subjetivo que habilita la proyección a futuros posibles, el ser estudiante conlleva la expectativa, enunciada como certeza, de que el tránsito por la escuela secundaria se traduzca en un movimiento material que se consolide en la mejora de sus condiciones de vida, puntualmente a partir de la supuesta capacidad de la titulación de habilitar trabajos de calidad. En coincidencia con trabajos en contextos similares como los de González (2014), Vecino (2016) así como en trabajos previos (Crego, 2012), para los jóvenes la escuela mantiene la significación de cheque post-fechaado (Parra Sandoval, 1998), en tanto la experiencia presente en la escuela sirve para el futuro, para conseguir un mejor trabajo, cuya caracterización se asocia a un trabajo formal. Así hay un movimiento *entre* el presente y el futuro donde la experiencia escolar juega un papel central donde aparece de algún modo ese movimiento entre ser pibe de barrio y ser estudiante que repasábamos líneas atrás. Ir a la escuela como señal de no estar perdido, ser estudiante para desmarcarse de los prejuicios de las fuerzas de seguridad pero también como símbolo para ganarse el respeto y defenderse son también movimientos subjetivos que hacen a las experiencias escolares. Los sentidos que los jóvenes construyen en torno a la escuela suponen estos movimientos simbólicos pero también materiales como apuesta en tanto el ser estudiante habilita nuevos roles y relaciones y la experiencia escolar puede significar un movimiento en relación a la posibilidad de un porvenir diferente al de otros miembros de su familia.

Los cuerpos en la escuela

Como mencionábamos en la introducción, en tanto lugar de encuentro entre generaciones con sus trayectorias y expectativas, la escuela contiene inevitablemente una cuota de incertidumbre. De hecho, si bien hay un estereotipo de estudiante ideal esperable acorde a las trayectorias teóricas (Terigi, 2007), encontramos que ser alumno no es un rol que se defina una vez y para siempre al entrar en la institución. Muy por el contrario, el estar y permanecer en la escuela se construye y negocia todos los días. En esa negociación el tiempo y espacio escolar como tiempo excepcional y espacial para las infancias y juventudes se tensiona con la necesidad de trabajar, con transiciones familiares tempranas y lógicas barriales diferentes. Múltiples y disímiles esferas de la vida compiten o conviven con la lógica escolar dando como resultado diferentes maneras de habitar las aulas y pasillos. El encuentro de múltiples modos de estar en la escuela genera fricciones y situaciones específicas que aparecen como caóticas: ruidos, modos de usar el cuerpo y la palabra, jóvenes sin alfabetizar, intermitencia en la asistencia, circulación.

Estudiantes y adultos desarrollan una serie de negociaciones más o menos explícitas para encuadrar esta dinámica que lejos de ser un *caos*, esconde códigos informales que hacen posible la convivencia y la tramitación de estas tensiones. El trabajo de habitar un espacio y tiempo con sus marcos y sus relaciones es en sí mismo movimiento. A su vez, las negociaciones que los estudiantes llevan adelante suponen distintas fronteras que se hacen visibles en los modos de estar en la escuela que construyen: deben negociar entre el tiempo escolar y el trabajo doméstico o extradoméstico, entre el valor de ir a la escuela a estudiar pero también ir por la importancia que revisten los vínculos que allí tejen, entre lo que se espera del uso del tiempo, espacio y cuerpo en la institución y la intensidad de las presencias de estos jóvenes atravesados por otras lógicas de comportamiento.

Estas negociaciones dan forma a diversos modos de estar en la escuela que varían incluso durante la misma jornada según el docente que se encuentre frente al curso, pero también a medida que avanza su trayectoria escolar y van desde la corporalidad (circular, pelear, gritar) hasta la acomodación al ideal (relativa quietud, entrega de tareas, acomodación a las pautas) pasando por distintas combinaciones. La constante entre todas ellas es el movimiento, no un movimiento simbólico sino uno material, de cuerpos que circulan por el edificio. El cotidiano escolar se define por una prácticamente constante circulación de personas dentro y fuera del aula. La escuela, y principalmente las aulas, tradicionalmente suponían cuerpos fijos e inmóviles ocupando un lugar determinado en el aula y en silencio, también inmóvil que se garantizaba, fundamentalmente, a partir de los principios de autoridad, obediencia y disciplina (Pineau, 2001). Sin embargo, encontramos presencias que tensionan estos presupuestos históricos.

Para dar cuenta de la circulación y el movimiento como modos particulares de habitar la escuela, Armella y Dafunchio (2012) hablan de *permanencias nómadas* haciendo referencia a aquellas comunidades que se trasladan de un lugar a otro pero, al mismo tiempo a aquellas que no lo hacen, que permanecen. De este modo, jóvenes, adultas y adultos que habitan la escuela circulan por los distintos espacios, por el aula, el patio, la biblioteca, cambian de compañero, de banco o andan solos, salen del aula con o sin permiso, entran en otras. Circulan. Se mueven. Tal como señalan las autoras, son *cuerpos presentes*. Este movimiento está lejos de significar un rechazo a la escuela. Por el contra-

rio, pareciera que los y las jóvenes permanecen en la escuela sólo a condición de estar en movimiento y éste no es un mero transitar sino un acto en sí mismo.

Pensar los cuerpos en la escuela aparece entonces como un *entre* donde el transitar toma forma entre las pautas y normas establecidas por la institución, así como por el ideal de lo que se espera de la dinámica escolar y los estudiantes y, por otro lado, la complicidad o el *dejar hacer* por parte de adultos y adultas. Los jóvenes conocen bien estos dos límites y se mueven -más o menos estratégicamente- *entre* ellos.

Querer y poder

Al igual que los y las estudiantes, profesores y profesoras construyen cotidianamente los sentidos en torno a su tarea y modos de estar en la escuela al calor de la tensión entre lo que imaginaban que sería su labor -lo cual incluye aquello para lo que fueron formados- y lo que efectivamente acontece. El marco de este movimiento está dado por la inclusión como mandato:

La nueva ley es clara con eso, ya desde antes, pero con la ley, más porque se vuelve clave y central la inclusión. Es como un nuevo paradigma, que viene con la protección integral y eso. Entonces entran a la escuela chicos para los que los docentes no están preparados, pero no por algo personal sino porque nos formamos para otras escuelas y eso se ve en las prácticas docentes que tienen

(Miembro del equipo directivo, julio 2015)

La batería de políticas de las últimas décadas en Argentina con eje en los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho supone en sí misma un movimiento, un cambio en el modo de concebir a los sujetos jóvenes y al quehacer de la sociedad, la política y los adultos en relación a ellos. Entre el viejo y el nuevo paradigma la transición no se da libre de conflictos. Los docentes en su totalidad reconocen el nuevo paradigma que establece la educación secundaria como un derecho, pero evalúan que la letra del mismo se encuentra lejos de la realidad y que nadie les explicó cómo llevarlo adelante. De allí que la expresión *hacemos lo que podemos* se repita con frecuencia con una sensación permanente de estar perdidos:

Yo no quería ser docente para esto. Pero bueno, yo hago lo que puedo. Empecé como muy arriba viste, y no...tuve que bajar un poco los contenidos. Después me encontré con que no pasaba por ahí sino que es como que no les importa nada, están ahí sentados gratis. Y yo tratando de explicarles inglés, decime ¿para qué? ¿para qué le sirve a estos pibes saber inglés? A veces me digo bueno es una herramienta, intento con juegos, canciones, parece que van a enganchar...y nada y yo no sé qué hacer.

(Docente de inglés, agosto 2017)

La frontera entre el *adentro* y el *afuera* vuelve a aparecer en este punto como emergencia que suspende todo aquello que se quería:

Y qué querés, si todos los días pasa algo. Vos querés dar clase y explota una bomba y hay que atender a eso, hacemos lo que podemos. A mí entre que faltan y los emergentes se me van semanas enteras que me encuentro con que di poco y nada.

(Docente de historia, septiembre 2016)

Los docentes construyen sus propuestas desde el movimiento entre su deseo y expectativa –que incluye una mirada sobre el estudiantado y sobre su propia profesión- y la realidad de cada aula. Los distintos movimientos posibles entre el querer y el poder de la práctica docente encuentran un punto de sutura en la impronta política con que un grupo importante de profesores entiende al acto educativo. Un rasgo distintivo de la ESB 54 es el hecho de que gran parte de su plantel docente entiende a la educación como un acto político, lo que repercute en la dinámica cotidiana y sus formas.

Bueno, estamos acá porque el 11 de septiembre es el día del maestro. Pero no vamos a hablar del pasado sino del presente. Por eso lo que hoy compartimos no es un acto, sino que nos juntamos a darle un fuerte aplauso y agradecerles a todos los docentes. Y con esto no me refiero solo a los que están con ustedes en el curso sino también a los auxiliares, a los directivos...en fin a todos los que trabajamos en el mundo de la educación pública y que no es otra cosa que trabajar con ustedes y por ustedes. El 11 de septiembre es el día de la escuela pública, de esta escuela (...) Luchamos así todos los días, en cada paro, pero también en cada aula porque creemos en una educación pública de calidad, que deje de reproducir desigualdades para generar oportunidades, creemos en ustedes y todo lo que nos dan, creemos en la escuela y lo que les puede dar. Es un laburo de todos los días, contra varias tormentas, donde todos somos necesarios. Hoy festejamos eso: la escuela pública y la lucha en su defensa. Un simple reconocimiento y agradecimiento a los docentes que hacen posible el día a día en la escuela.

(Discurso de la vicedirectora en el acto del Día del Maestro, septiembre de 2016)

En estas breves palabras la vicedirectora deja entrever los lineamientos del modo en que la conducción de la ESB 54 entiende la educación y, en consecuencia, espera que profesores y estudiantes también lo hagan. Esta explicitación del carácter político del acto educativo forma parte de la cultura institucional sostenida principalmente por el grupo de docentes con mayor antigüedad y carga horaria en la escuela. El énfasis en el carácter público de la educación condensa el lugar desde donde se definen: como trabajadores de la educación y del Estado. Este último es convocado discursivamente como garante del derecho a la educación, volviéndose indirectamente eje articulador del discurso, donde la educación es lucha, pero también compromiso. El carácter político que en tantas veces es puesto como algo del *afuera* de la escuela, en este caso es lo que da lugar a las múltiples posibilidades y acciones en los *entre* que los docentes definen: entre la transmisión y la urgencia, el trabajo y el compromiso, el querer y el poder.

La idea de que a la educación hay que defenderla toma cuerpo en las convocatorias a los estudiantes y a la comunidad para la realización de distintas actividades por *fuera* de la escuela como en la organización de paros activos donde se desarrollan jornadas con distintas actividades en la escuela.

Fue idea de Yolita, ella y los de su murga siempre están re dispuestos para estas cosas entonces dijimos “hacemos un taller y salimos a bailar por el barrio” y eso hicimos. Fuimos con la murga bailando por el barrio con carteles en defensa de la escuela pública entonces la gente se entera, se re copaban y terminamos en la puerta de la escuela aprendiendo esos pasos de murga que parece que te quebras todo...La escuela tiene que tener las puertas abiertas sino nosotros solos nos aislamos y le damos de comer a los de arriba. Obvio que los profes éramos los mismos de siempre, pero como escuela está bueno empezar a pensar y plantear que un paro tiene que ser esto, estar en la ca-

Ile pero con toda la comunidad (...) probamos con abrir la escuela en lugar de cerrarla... claro que lleva mucha energía pero estuvo bien, fue maravilloso.

(Preceptora, octubre 2016)

Sobre ese mismo día un estudiante cuenta:

Yo ni iba a ir, pero como vivo cerca de acá pasaron por mi casa y terminamos yendo. Yo no bailaba, sos loca vos...pero sí me fui hasta la escuela y estuvo bueno porque era algo distinto, no sé, corte que estaban las profes ahí bailando nada que ver...me mate de risa, pero bien ¿eh?

(Estudiante de 5to año, octubre 2016)

Nuevamente se desafía el binomio *adentro-afuera*. La escuela "sale" al barrio, deja las puertas abiertas y esa porosidad aparece como sorpresa -en la expresión del estudiante- pero también como movimiento donde el hacer escuela supone desafiar la frontera. Entre no estar formados para esto y el querer trabajar de determinada manera se tejen estrategias, movimientos que desordenan lo esperado por la escuela tradicional pero que, una vez más, lejos de ser caos, tienen sentidos y regularidades que imprimen una lógica propia de esta escuela en este barrio en particular.

Algunas líneas para seguir pensando

A lo largo del artículo buscamos dar cuenta de cuáles son los movimientos que se esconden detrás de la percepción de desorden en la vida cotidiana de una escuela secundaria de un barrio periférico y encontramos que hay distintas dimensiones, como si fueran capas en las que una escena puede desarmarse, para dar cuenta de los múltiples movimientos que componen el ritmo de las jornadas escolares.

Duschatzky (1999), al definir a la escuela como frontera, la entiende como movimiento. La escuela en tanto frontera supone un horizonte de posibilidad para el cual la experiencia escolar es pasaje, dado que supone la apertura de significantes, una variación simbólica que presenta interlocutores y mapas de sentido diferentes a los conocidos por los estudiantes y que permiten apropiarse de los códigos necesarios para dialogar con el mundo. Lo interesante del planteo en este punto es el hecho de pensar la escuela como frontera, lo que es lo mismo que decir como un *entre* dos estados de cosas. Siguiendo a Nuñez (2015), podemos definir el *entre* como un lugar que se abre fuera de la previsión que se opone al binarismo, a los pares de oposiciones para en su lugar inaugurar un tercer espacio, de pasaje, un umbral, que "*remite a una espacialidad y a una temporalidad en todos los escenarios en que existe la micropolítica, se alude a una trama que está reconfigurándose a medida que nos adentramos en ella*" (2015: 14). De modo que el *entre* es problemático en sí mismo. La escuela resulta frontera porosa que condensa múltiples *entre*: encuentro entre múltiples subjetividades, entre los modos que los y las estudiantes construyen para estar en la escuela, entre ellos y la expectativa ideada para el alumnado, y también entre los planteos de las políticas públicas y sus efectos en las biografías concretas, deseos y condiciones, entre la formación docente y las aulas reales, entre las expectativas de profesores y profesoras y la realidad, entre el quehacer escolar y el afuera comunitario. Cada grupo de movimientos a su vez supone tensiones propias de la incomodidad propia de la incertidumbre del desorden, del caos.

En suma, el recorrido por algunos vectores de movimiento emergentes en una etnografía escolar es evidencia de que *el desorden no implica falta de regularidad sino más bien su opacidad a los ojos de quienes la conforman* (Noel, 2009). Si bien esta opacidad puede rastrearse en toda institución, a lo largo de estas páginas se buscó mostrar el desafío particular de pensar la escuela en movimiento, como *entre*, entendiendo que complejiza la mirada sobre las experiencias escolares al tiempo que contribuye a la problematización del formato escolar y sus ideales -aún hoy estancos- que conviven con y condicionan los movimientos. Pensar la escuela como *entre* no es quitarle la entidad que tiene en sí misma y dejarla como mero pasaje, sino es explorar la potencialidad de los movimientos, la hibridez, las acciones, no como problema o anomalía sino como parte constitutiva. ¿Qué son las escuelas sino movimiento? Puntualmente en escuelas emplazadas en barrios populares desandar la idea de *desorden*, de *caos* tan instalada en el sentido común y entre los propios actores, es una búsqueda de poner en valor la multiplicidad de movimientos y estrategias posibles para abonar diversos modos de hacer y estar en la escuela. En otras palabras, recuperar la idea de movimiento nos permite hacer del aparente desorden una herramienta por las preguntas que habilita, pero también por la realidad que construye y la clave de lectura de la realidad que supone.

Bibliografía

- Armella, J. y Dafuncho, S. (2012) Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela. Presentado en VII Jornadas de Sociología de la UNLP, Argentina.
- Auyero, J. (1993) *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Espacio Editorial.
- Baker, K. y Rubel, R.J. (1980) *Violence and crime in the schools*. Lexington Books
- Balandier, G. (1993. 3era Ed.) *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio a la fecundidad del movimiento*. Editorial Gedisa.
- Colom Cañellas, A. (2005) Teoría del caos y práctica educativa. En *Revista Galega de Ensino*. Año 13. Nro. 47, pp. 1325-1343.
- Crego, M. L. (2012) *Juventud y escuela: un estudio de caso acerca de cómo los jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.859/te.859.pdf>
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Paidós
- Dussel, I. (2007) *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana.
- González, F. M. (2014) *Jóvenes, educación y trabajo: Un estudio sobre las estrategias de vida de jóvenes trabajadores y estudiantes del Plan FinEs2 en el Gran La Plata (2012-2013)*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1097/te.1097.pdf>
- Grimson, A. (2005) "Fronteras e identificaciones nacionales: diálogos desde el Cono Sur", *IBEROAMERICANA*, 5 (17), pp. 91-99
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2009) *¿Qué hacer frente a las desigualdades de la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. IIPE-UNESCO. Santillana.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010) "Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15 (47), pp. 1075-1092

- Moreno Doña, A. (2016) *Educación y caos. Del insípido orden escolar al sabroso desorden educativo*. Ediciones de la Junji.
- Nobile, M. (2014) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. FLACSO.
- Noel, G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Tesis de doctorado. IDES.
- Nuñez, V. (2015) "Prólogo" En Martinis y Redondo. *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. La Crujía.
- Parra Sandoval, R. (1998) "El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia" En Cubides, Laverde Toscano y Valderrama (comp). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Siglo del Hombre Editores.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". *Modernidad y Educación*, pp. 306-331.
- Redondo, P. (2016) *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Southwell, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" En Tiramonti, G. (comp) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Conferencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Vecino, L. (2016) *La construcción del nosotros/otros en una escuela secundaria pública del conurbano bonaerense*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires.
- Ziegler, S. (2011) "Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?" En Tiramonti, G (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens Ediciones.

Notas

- 1 Duschatzky (1999), Dussel (2007), Jacinto y Terigi (2009), Kessler (2002), Montes y Ziegler (2010), Nobile (2014), Redondo (2018), por nombrar solo algunos.
- 2 El presente artículo recupera hallazgos de una investigación mayor cuyo propósito fue actualizar la pregunta por la relación entre educación y desigualdad a partir de la comprensión de los modos en que jóvenes de sectores populares construyen sus experiencias escolares.
Ver: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1749>
- 3 En adelante ESB 54. Los nombres y referencias espaciales son ficticios a fin de asegurar el anonimato.
- 4 Hace referencia a la Supervisión de Escuelas, entidad provincial que supervisa el accionar de los equipos directivos y docentes bajo su jurisdicción.



* Laura Crego es Doctora en Ciencias Sociales; Licenciada y Profesora de Sociología, Universidad Nacional de La Plata; Becaria postdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. E-mail: mlauracrego@gmail.com