

**“EL ORDEN ESCOLAR NEUQUINO.  
APROXIMACIONES TEÓRICAS Y PRIMEROS ANÁLISIS.”**

**Soledad Roldan.**

**Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.**

**soleroldan@yahoo.com.ar**

### **Introducción**

Este trabajo pretende poner a discutir algunas categorías y líneas de análisis que guían la investigación que llevo adelante en el marco de mi tesis doctoral: *“La producción del orden en la Escuela Media: intersecciones entre la cultura política escolar y la local. El caso de la provincia de Neuquén.”*<sup>1</sup>

La investigación se construye a partir de un análisis cualitativo del material empírico (entrevistas, documentos, observaciones, etc.) recopilado en cuatro escuelas de la provincia de Neuquén<sup>2</sup>, seleccionadas en base a diversos criterios (ubicación, modalidad, tipo de gestión, etc.)

En este sentido, el propósito del escrito es mostrar algunas dimensiones y categorías construidas para pensar el orden político escolar en las escuelas de nivel medio de la provincia de Neuquén. De la misma manera, pretendo enriquecer el desarrollo con los primeros resultados del análisis de las entrevistas a los directivos de las escuelas en torno a la dimensión de las *“fronteras escolares”*.

Mi problema de investigación se construye en torno a la pregunta por la construcción del orden escolar en las escuelas medias neuquinas y cómo en este proceso los sujetos traducen sentidos políticos del contexto local. Podríamos decir que el orden escolar moderno tuvo como un significante articulador central al Estado-Nación y los sentidos en torno a la ciudadanía nacional, lo público, la igualdad, etc. En la actualidad, en que ese eje articulador se debilita por diversos procesos, podríamos pensar que ya no hay orden posible. Sin embargo, mi hipótesis es que frente a la crisis de la lógica estadocéntrica, los procesos locales comienzan a tener una impronta mayor en la configuración de ‘órdenes escolares’, lo que hace necesaria la producción de miradas más locales en torno a órdenes escolares situados en coordenadas de tiempo y espacio específicas.

Aquí, el contexto provincial neuquino constituye una variable central para comprender la producción del orden político escolar. Desde esta perspectiva pretendo conjugar una mirada de corte provincial –buscando la continuidad entre escuelas de diversos puntos geográficos- con una mirada ‘local’, más centrada en los intercambios entre la escuela y la comunidad más inmediata en la que está inserta, que muchas veces representa una discontinuidad con el orden provincial.

---

<sup>1</sup> La tesis -y en consecuencia, esta ponencia- parte de una línea de investigación que surgió del trabajo conjunto de equipos de la Universidad Nacional del Comahue, provincia de Salta, Buenos Aires y ciudad de Buenos Aires, bajo la coordinación general de FLACSO Argentina y que continúa actualmente en el proyecto “Desigualdad y prácticas escolares de construcción de identidades de género en seis escuelas de nivel medio de la provincia de Neuquén. Producción de ciudadanía...” (C 074) Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

<sup>2</sup> La muestra es de cuatro de las seis escuelas de la Provincia de Neuquén seleccionadas en el proyecto antes mencionado.

## Dimensiones y categorías para pensar el orden escolar

El planteo teórico y la construcción de las categorías que presentaré a continuación se nutren del aporte de Chantal Mouffe (2007) en su distinción de “lo político” y “la política”:

*(...) concibo ‘lo político’ como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a ‘la política’ como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (p. 16)*

La idea de **orden** en este enfoque debe comprenderse a la luz del concepto de *hegemonía* –que recuperan de Gramsci-, a través del cual, tanto Laclau como Mouffe, se posicionan en la lógica de la contingencia. Este concepto es clave en esta concepción de lo político, ya que da cuenta de “*la dimensión de indecibilidad que domina todo orden*” (op.cit., p. 24), esto es, de la imposibilidad de buscar fundamentos últimos o causas a priori en la determinación de un orden. La institución de un orden social determinado no puede percibirse como el despliegue de una lógica exterior a sí misma (fuerzas de producción, leyes de la historia, etc.), por el contrario, “*todo orden es la articulación temporaria y precaria de prácticas contingentes*” (op. cit.: p. 25).

Entonces, pensar lo social como hegemónico implica entenderlo como prácticas sedimentadas que ocultan su origen naturalizándose pero que contienen también el germen de aquellas que pueden desafiar ese orden, las prácticas contrahegemónicas. Aquí es donde se inserta la dimensión de lo político: en los *actos de institución hegemónica* de un orden en la que se pone en juego el antagonismo, el conflicto, las relaciones de poder, la decisión entre alternativas diversas y por esto, alguna forma de *exclusión*. El carácter político de todo orden social se expresa en la idea de que “*las cosas siempre podrían ser de otra manera, y por lo tanto todo orden está basado en la exclusión de otras posibilidades*” (Laclau y Mouffe, 2004: p.14.)

Desde esta perspectiva, que recupera los aportes del posestructuralismo, el agente social es pensado como una entidad constituida en diversas *posiciones de sujeto*, por lo que es un sujeto múltiple y contradictorio y su identidad “*es, por lo tanto, siempre contingente y precaria, fijada temporalmente en la intersección de las posiciones de sujeto y dependiente de formas específicas de identificación.*” (Mouffe, 2001: p. 4)

Laclau (2005) entiende el proceso de formación de las identidades colectivas como el resultado de la construcción de una totalidad, un Nosotros, siempre incompleta en tanto para constituirse a sí misma necesita de la exclusión de algunos elementos que conforman lo que denominan *exterior constitutivo*<sup>3</sup>. Sin embargo, según Laclau, la totalidad –la identidad constituida como Nosotros- no es un conjunto de elementos homogéneos sino un conjunto de diferencias que son *equivalentes* en su rechazo al elemento excluido. En palabras del autor, “*(...) toda identidad es construida dentro de esta tensión entre la lógica de la diferencia y la lógica de la equivalencia. (...) Lo que tenemos, en última*

---

<sup>3</sup> Tanto Mouffe como Laclau recuperan este concepto de Henry Staten (1985) *Wittgenstein and Derrida*, Oxford: Basil Blackwell.

*instancia, es una totalidad fallida, el sitio de una plenitud inalcanzable. La totalidad constituye un objeto que es a la vez imposible y necesario. Imposible porque la tensión entre equivalencia y diferencia es, en última instancia, insuperable; necesario porque sin algún tipo de cierre, por más precario que fuera, no habría ninguna significación ni identidad (...)*” (p. 94)

Asimismo, el autor destaca que es imposible la aprehensión completa de esta totalidad por medios conceptuales, lo que hace necesario que acceda al campo de la representación. Este proceso implica que una diferencia presente en esa totalidad, sin dejar de lado su particularidad, asuma la representación de todas las diferencias y, en definitiva, de la totalidad. “*Esta operación por la que una particularidad asume una significación universal inconmensurable consigo misma es lo que denominamos hegemonía*” (p. 95).

Su objetivo es mostrar que si bien la categoría de totalidad no puede ser erradicada –porque esto implicaría la imposibilidad de cualquier identidad-, debe ser considerada como un *horizonte* y no como un *fundamento*. De esta forma, destierra cualquier idea esencialista y determinista en la construcción de las identidades.

Desde estas líneas teóricas se construyeron las dimensiones que guían mi indagación sobre la producción del orden escolar. La idea de *producción* tiene que ver con el carácter contingente de todo orden y con el papel de los sujetos en su construcción. A continuación presento una breve explicación de las cuatro dimensiones sobre las que se sustenta el trabajo de investigación y que, por supuesto, están sujetas a futuros procesos de reconstrucción:

La dimensión **NORMATIVA** Refiere a las regulaciones –explícitas e implícitas- que se ponen en juego en el proceso de instauración de un orden siempre temporal y precario, esto es, la instauración hegemónica de una cierta forma de convivencia y a la tramitación de los conflictos que le dan origen y la ponen en cuestión. A través de esta dimensión se indagan las *normas formales* (todas aquellas regulaciones que tienen por objeto dar respuesta a los conflictos y que se concretan en las escuelas en forma de reglamentos o acuerdos de convivencia, proyectos específicos en torno a alguna problemática particular), los procesos de elaboración de las mismas así como la relación entre normas, trasgresiones y sanciones que se estipula. Asimismo se indagan las *normas en situación*, esto es, la aceptación y legitimidad de las regulaciones, su importancia y exigencia en la institución y la forma en que se concreta la tensión igualdad-diferencia en su elaboración y aplicación.

La dimensión **CONFLICTUAL** pretende abordar los conflictos y antagonismos inherentes a la construcción de la convivencia así como las *dislocaciones* que ponen en cuestión la naturalidad del orden y hacen visible su carácter construido. A través de esta dimensión se intenta indagar acerca de la visibilidad y expresión de los conflictos y las relaciones de diferencia y desigualdad (la definición de ‘los otros’, la relaciones de poder y autoridad, discriminación, la idea de justicia)

La dimensión de las **FRONTERAS ESCOLARES** remite a la relación compleja que las escuelas establecen con el contexto provincial y local a través de sujetos, instituciones, discursos. A

través de esta dimensión intento indagar: la permeabilidad de las fronteras escolares en relación al contexto local / provincial y a los temas, problemas, discursos vigentes allí; las formas en que las escuelas definen un 'afuera' y traducen los conflictos, las normas y la tensión igualdad-diferencia presentes allí y, en este sentido, la forma en que se resignifica 'lo escolar' a partir de los vínculos que la escuela establece con 'el afuera'.

La **TENSIÓN IGUALDAD-DIFERENCIA** constituye una dimensión que atraviesa a las tres anteriores. La idea es ver cómo se concreta esta tensión en los discursos de los sujetos, en las demandas de los grupos y cómo se hace visible en la emergencia y resolución de los conflictos.

### **Una mirada sobre las fronteras escolares**

Cuando comencé a pensar en esta dimensión, mi idea era trabajar en los vínculos que la escuela establece con el contexto en el que está inserta, pero el problema era que estaba dando por supuesto un 'contexto' en términos únicamente geográficos.

Decir esto puede llevarnos a creer que existe un exterior previo a la relación que las instituciones –en este caso las escuelas- establecen con él. Por el contrario, aquí estoy pensando en el modo en que el 'afuera' es definido, en un exterior que puede implicar lo espacial pero que es eminentemente simbólico, esto es, preguntarse qué es lo que los sujetos en las escuelas ubican por fuera de 'lo escolar' y con esto, qué conflictos les corresponde o no atender, qué situaciones no deberían estar reguladas porque no 'pertenecen' o no se imaginan en el ámbito escolar, sobre qué se puede discutir en la escuela, entre otros puntos. Esto quiere decir que no existen, desde esta perspectiva, prácticas, temas, problemas que sean por sí mismas, 'escolares' o 'extraescolares'. En todo caso podemos identificar algunos elementos que históricamente configuraron el entramado escolar y que por lo tanto fueron considerados 'escolares' a la vez que se excluye a otros. Distinción que tiene continuidades en algunos discursos acerca del orden escolar.

A partir del análisis del material empírico a la luz del marco teórico construí la dimensión de "*fronteras escolares*" para pensar esta compleja relación de las escuelas con el afuera de forma más móvil, pensando ese afuera como 'su' afuera en términos de una construcción particular. El análisis realizado hasta el momento me conduce a decir que esta dimensión redefine actualmente las otras dimensiones que constituyen –desde este planteo- el orden escolar. A mi entender, la forma en que esta dimensión se concreta en las escuelas –con sus continuidades y discontinuidades- le da su especificidad a los diversos órdenes escolares. Aunque la dimensión normativa y la dimensión conflictual son centrales en esta indagación, ambas dimensiones se redefinen en gran medida a la luz de los vínculos diversos que las escuelas establecen con su exterior. Supongo, a modo de hipótesis, que el modo en que se configura el vínculo de las escuelas con el afuera, la forma en que se *producen* las fronteras escolares en contextos particulares, matizan y resignifican aquellos elementos que se consideraban propios y privativos de la escuela.

Podría decirse que el debilitamiento del Estado<sup>4</sup> como denominador común de las prácticas sociales –entre ellas las escolares- provoca, en gran medida, el desdibujamiento de la clausura que hacía de la escuela un espacio completamente escindido del ‘afuera’, en el que los límites eran pensados de forma natural. Actualmente, las fronteras no desaparecen pero se vuelven más precarias y se producen sobre la base de otros-nuevos-diversos criterios.

Pero esto no significa que la clausura escolar adopta otra forma de modo homogéneo, sino que las fronteras que esa clausura implica son ‘producidas’ de modos concretos, históricos y por lo tanto difieren de una institución a otra.

En el apartado que sigue intento mostrar un primer análisis sobre la relación entre las escuelas y la comunidad en la que se insertan. Esta relación se analizó en base a un cuerpo de entrevistas a directivos de las cuatro escuelas . A continuación realizo una breve descripción de las mismas que forman parte de la muestra en un cuadro que nos permita visualizar sus principales características:

ESC	TIPO DE GESTIÓN	MODALIDAD	UBICACIÓN
01	Pública provincial	Técnica (EPET)	Localidad pequeña del interior de la provincia.
02	Pública provincial	Técnica (EPET)	Localidad del interior - enclave ligado al petróleo.
03	Pública de gestión privada - Confesional	Comercial (CPEM)	Ciudad de Neuquén.
04	Pública provincial	Comercial (CPEM)	Ciudad de Neuquén – Barrio de la Periferia.

### **Relación Escuela-Comunidad**

Un rasgo característico de las relaciones que las escuelas adoptan actualmente con el afuera es la casi nula presencia del Estado en la construcción de esos vínculos. Podríamos decir que el Estado, como institución central en la organización social moderna, constituía también el denominador común de “lo escolar”. Aquí no pretendo decir que todo lo escolar era definido por lo estatal y todo aquello que estaba por fuera de las fronteras escolares se definía por una lógica anti-estatal. Lo que pretendo mostrar es que la lógica estatal era la lógica hegemónica sobre la cual se producía y reproducía la clausura escolar respecto del afuera.

Actualmente, pareciera ser que las relaciones entre las escuelas y las instituciones de la comunidad como con las familias se funda sobre la débil presencia del Estado en materia social y educativa, con las consecuentes necesidades que ello trae aparejado. Los vínculos, particularmente en el caso de las escuelas públicas, se fundan fuertemente sobre las necesidades y los reclamos al Estado para cubrirlas. Esto se expresa claramente en los siguientes extractos de las entrevistas:

*“(…) con el municipio, un ejemplo sería...con las (...) del gobierno, bueno, también ante la necesidad, nos vinculamos, pero digamos, siempre si necesitas de alguna cosa, no hay demasiada digamos, conexión espontánea, sino que siempre es como qué... tiene que pasar algo.” (Directora, Escuela 01)*

*“(…) nosotros tenemos buena relación con la comunidad y eso que, eh, a ver cómo te puedo*

<sup>4</sup> En términos educativos, podríamos decir que uno de los síntomas de este declive del lugar del Estado Nacional y el progresivo protagonismo de las provincias, se materializó en la transferencia administrativa de los servicios educativos a las provincias que comienza, en 1978, con la transferencia de las escuelas públicas nacionales de nivel inicial, primario común y de adultos. Proceso que se completa en 1992, con la transferencia de las escuelas de nivel medio (Ley 24.049).

*explicar esto. Nosotros éramos una escuela muy chica y gracias a la participación de la comunidad y al sacar el problema de la escuela a la comunidad hemos logrado muchas cosas. Todo lo que es ampliación, creación de talleres, creación de carrera nueva, y todo han sido llevadas por asambleas educativas de participación de la comunidad, estee, de mucha gente, de mucha gente.” (Director, Escuela 02)*

*“(…) están viniendo los equipos de conducción del resto de las escuelas (...) O sea, todos los meses, pero eso lo empezamos a aplicar desde el año pasado, casi a fin de año, donde estas problemáticas comunes que veíamos que solos no podíamos, en un momento dijimos: “bueno, vamos a ponernos de acuerdo”; entonces todos los meses nos juntamos, vamos resolviendo algunas cuestiones y fijando posiciones. Por ejemplo, este año el no inicio de clases fue, de algún modo, se generó en esas reuniones. Porque vimos que teníamos tantos problemas edilicios, que dijimos, “bueno, vamos a ponernos firmes, las clases no empiezan hasta que no se resuelvan algunas cosas”. (Directora, Escuela 01)*

Los equipos directivos necesitan respaldar sus decisiones, sienten la falencia de políticas educativas claras y de figuras como las del supervisor.

*(...) como tampoco tenemos la figura del supervisor (...), tiene que ver con esto de acompañarnos en algunas tomas de dediciones y respaldarnos cuando... las papas queman ¿no? Si alguien viene a cuestionar, podes estar mejor parado. (Directora, Escuela 01)*

*“(…) hay relación con las escuelas de la zona, hacemos jornadas de docentes, viste que tenemos jornadas eh, una vez por mes nosotros bueno hacemos jornadas cuando compartimos una problemática, eh también nos relacionamos con las escuelas que están en el proyecto de la universidad (...) (escuela 03)*

Incluso, aparecen aquí las necesidades de las familias que parecen encontrar eco en la escuela:

*“(…) relacionarnos con el Rotary que ellos nos ayudan en cuando a que lo chicos que tienen problemas visuales, cuando necesitan el marco de los anteojos, nos ayudan económicamente cuando tenemos algún problema (...) Después otras no las veo mucho.” (Directora, Escuela 01)*

Hay debates y problemáticas que comienzan a formar parte del escenario escolar y que son tramitados de formas diversas. Algunas cuestiones son percibidas como específicas de la comunidad directa en la que se inserta la escuela como es el caso del suicidio adolescente y las relaciones autoritarias y patriarcales en la Escuela 02. Otras problemáticas aparecen más ligadas a la política provincial como las relaciones clientelares en relación al partido gobernante y los punteros políticos que aparecen en la Escuela 02 y 03. Por último, algunas problemáticas están más vinculadas en la voz de los entrevistados, a la juventud en general, como los embarazos adolescentes, la droga, la violencia. Considero que la visibilidad que estos temas tienen para los sujetos en las instituciones, es central para comprender el modo en que se los tramita.

El clientelismo aparece en la voz de los directivos de la escuela 02 y 03 como un rasgo fuerte de la cultura de la comunidad:

*“(…) nuestros pibes egresan y en vez de tratar de generarse su emprendimiento, de generarse su fuente de laburo, lo que están buscando es mirar ‘a ver, ¿quién me puede acomodar en un puestito?’ y esto por ahí*

*le quita polenta, no?<sup>5</sup> esto es un tema muy difícil de cambiar, sobre todo en localidades como esta, no? donde el 80% vivimos del Estado, no? entonces, digamos, es difícil de cambiar.” (Director, Escuela 02)*

*“(…) Los que reparten comida son autoridad, y eso tiene que ver por ahí con la situación económica de ellos y con una cultura muy arraigada en el barrio esto de que bueno eh dar no? Ehh eso es algo que me gustaría desinstalar (…)” (Directora, Escuela 03)*

Esto es algo que aparece como un obstáculo importante a la hora de plantear proyectos y en relación a la formación para el trabajo que las escuelas pretenden promover. Sin embargo, la escuela 02 tiene distintos proyectos que pretenden instalar una visión del mundo del trabajo amplia, no asociada a un empleo, sino a la posibilidad de conocimiento e inserción en la comunidad a través de micro emprendimientos y de la transferencia tecnológica hacia la misma. Esta es una visión que se aleja bastante de la que se sostiene en la escuela 01 –también técnica- que piensa la formación para el trabajo en términos de inserción de los egresados en empresas petroleras, idea muy ligada a la imagen de la ciudad como enclave petrolero. Aquí aparece la imagen hegemónica de la provincia construida por el Movimiento Popular Neuquino<sup>6</sup> desde el planteo de una matriz productiva restringida al petróleo y la voz de la oposición en su crítica al mismo.

Frente a la situación social actual y la forma en que ésta repercute en la escuela la directora de la escuela 01 expresa:

*“(…) todo esto del contexto en el que les toca dar clases. Cuando a vos te prepararon para enseñar química, nadie te dijo que ibas a tener que resolver, que se yo, problemas de chicos mal alimentados, que ibas a tener que darle un espacio en tu clase para que tomen refrigerio... ¿Si? O que de repente alguien iba a salir llorando, angustiado.(…)”*

*“(…) Porque también ahora la parte social, porque para mí el tema de las becas, si bien nosotros tenemos los datos de los alumnos me parece que no tiene por qué hacerlo la escuela. Ahora por ejemplo, en unos días más llegan las becas y eso nos quita un tiempo valioso para estar haciendo otras cuestiones que tiene que ver con la conducción. (Directora, Escuela 01)*

En la voz de esta directora está presente la idea de que estos temas irrumpen en el espacio escolar de forma incluso violenta, en el sentido de que no son una opción y la urgencia hace que la escuela actúe. Sin embargo, persiste la idea de que la escuela tiene una función natural que cumplir y que estas problemáticas escapan a esa función, por lo que la escuela ‘no debería’ atenderlas. De alguna forma, está pensando su función más restringida al rol pedagógico tradicional de la escuela que es lo que el debilitamiento de la clausura pone hoy en discusión.

La violencia entre los jóvenes es también una problemática que atraviesa las fronteras escolares y que constituye una preocupación de todos los directivos/as. Estos temas desafían la función para la que fue construida la escuela y ponen en discusión los límites de lo pedagógico. Lo que aparece en la voz de los entrevistados tiene que ver con la sorpresa frente a temas que no eran propios de la

---

<sup>5</sup> Aquí se refiere a los proyectos de formación para el mundo del trabajo que están intentando implementar.

<sup>6</sup> Partido gobernante desde la fundación de la provincia.

escuela; con la falta de capacitación para atender algunas problemáticas; y, por momentos, con la convicción de que hay temas que no corresponde a la escuela atender.

En muchos casos los vínculos con la comunidad se asientan sobre conflictos y desacuerdos. La escuela siente que los objetivos que se promueven en la institución encuentran barreras en los valores arraigados en la comunidad, por lo que no existe continuidad en el trabajo pedagógico.

*“(...) el esfuerzo que fue dejado de lado en este momento no está para nada instalado y no se puede estudiar sin esforzarse o sea, nadie puede estudiar sin esforzarse. Cuando vienen inclusive desde la casa y un chico te dice: “no, mamá se quedó durmiendo” y yo llegué tarde a la escuela porque nadie me levantó y bueno, qué importante es para un chico que la mamá se despierte y va a trabajar, el papá se despierte y va a trabajar y salen con él, ¿no? No que se queden durmiendo en la casa.” (Escuela 03)*

Así el tratamiento de algunas problemáticas se opone a la lógica predominante en la comunidad local:

*“X ( nombra la comunidad) tiene un problema muy serio con el tema de los suicidios de adolescentes. Nosotros hemos abierto ese espacio para poder charlarlo, para poder conversarlo, pero nos hemos encontrado con unas barreras externas comunitarias impresionantes. Y la principal barrera, por supuesto, la negación, estee, la negación y esto, esto sí son momentos difíciles que vivimos en la escuela (...)” (Director, Escuela 02)*

En el mismo sentido, se refiere a los obstáculos que encuentra la escuela al instalar prácticas de decisión más participativas:

*“(...) esta es una comunidad muy particular para, para lo que entiende que debe ser la toma de decisiones, muy verticalista, digamos, muy, muy personalista en lo que es las decisiones, muy poco participativa. (...) que creo que tiene que ver también con una historia muy particular de la localidad que se formó alrededor de, digamos, de un cuartel militar, donde por ahí, la figura del jefe, era la figura más importante.”*

*“(...) hoy por hoy es voz común en la escuela que decisión que hay que tomar tiene que pasar por el Consejo. No, no, no tomamos una decisión / que por ahí esto también nos genera críticas de algún sector de la comunidad educativa, me dicen ‘no, no puede ser que yo le traiga un planteo a Ud. y Ud. me diga que lo tiene que llevar al Consejo, Ud. es el director y Ud. tiene que decidir!’” (Director, Escuela 02)*

En este sentido, podríamos decir que mientras en algunas escuelas los conflictos ingresan y ponen en cuestión el orden escolar, instalando las preguntas ¿qué hacer? ¿hasta dónde y cómo intervenir?, otras escuelas instalan el conflicto en la comunidad, esto es, transforman en conflicto un tema no visible, haciendo que la naturalidad del orden en la comunidad se vea desafiada.

La postura del director de la escuela 02 es interesante en tanto puede pensar la relación escuela-comunidad en términos pedagógicos

*“(...) tenemos mucha vinculación, es más uno de los ejes nuestros de trabajo es la vinculación escuela-comunidad. Estamos convencidos de que la aplicación de lo que los chicos y chicas aprenden en su medio,*



*genera un aprendizaje espectacular, no? Más allá de fomentar la cuestión solidaria, la cuestión del conocimiento del problema, que se yo.”*

*“(…)Creo que la escuela tiene que tener mayor, cada vez más vinculación, sobre todo la escuela técnica, con la problemática de la comunidad. Tienen que los chicos empezar a aprender más alrededor de la problemática de la comunidad. Tienen que conocer a fondo su comunidad. Tienen que salir de la escuela, digamos, conociendo el lugar donde viven, el lugar que quieren cambiar para poder generar ese conocimiento en un proyecto de cambio,(…)” (Director, Escuela 02)*

En el mismo sentido, la directora de la escuela 03 expresa respecto de un proyecto concreto:

*“(…) hicieron una salida a una laguna que hay acá en el (nombre del barrio) con la que contamina/eso con la profe de historia, geografía y sociales. (Ahá) entonces ellos están haciendo para el día del medioambiente, (...) una propuesta de qué tendría que haber en esa laguna para que no sea una fuente de contaminación, (ahá) esto tiene que ver con el barrio. Toda una intención de salir al barrio y analizar lo que está pasando y de ahí irnos hacia el pasado (...)”*

Por el contrario, la escuela 04 no mantiene casi ninguna relación con el barrio en el que se inserta. En primer término, porque las familias a las que atiende la escuela, en general, no pertenecen a esa comunidad, cuestión que, según la directora, se está modificando:

*“(…) nosotros año a año, intentamos cambiar la población, que sea más del barrio, vos escuchás la palabra (nombra el colegio) y tiene mucho de elite, como que acá viene determinado (...) y hace, que se yo, como 4 años hay todo un lineamiento, obviamente de Bahía Blanca, ¿no? y que lo hemos ido aceptando porque nos interesa y nos gustó, que tiene prioridad la gente del barrio (...)”.*

Podríamos decir que, a diferencia de la escuela 03, la comunidad para esta escuela no es el barrio o al menos no de forma prioritaria, lo cual contribuye a afirmar la idea de no dar por sentado los contextos, esto es, pensar ‘el afuera’ no tanto en términos geográficos sino más bien simbólicos. Quiero decir que la comunidad no está dada de antemano por la ubicación geográfica de la escuela sino por una particular producción discursiva que construye ese ‘afuera’, esa ‘comunidad’. En el caso de esta escuela, las relaciones con el afuera son a través de los padres, involucrados en muchos de los proyectos, por lo que son centrales en la producción del orden al interior de la escuela. En palabras de la directora:

*“(…) sobretodo estamos trabajando con los que llamamos los papás coordinadores y papás referente.(...) son papás de muchos años también, del lugar de muchos años del lugar también de ... no se si la palabra es dueño, pero si de mucha pertenencia, entonces sí están muy atentos a todos los movimientos, tenemos papás que tenemos de “preceptores impagos” (...)”(Directora, Escuela 04)*

Las fronteras escolares se abren en términos de algunos proyectos específicos como ‘La misión’ que igualmente se pone en práctica en comunidades del interior de la provincia y que está fuertemente ligado al proyecto pastoral de la escuela. Pero su pretensión dista mucho de la idea de conocimiento e inserción en la comunidad que aparecía en la escuela 03 e incluso de la idea de transformación de la comunidad que aparece en la escuela 02.

## **A modo de conclusión.**

Hablar de la clausura de la escuela implica pensar que la escuela moderna se construyó sobre una distinción clara y fuerte entre ‘adentro’ y ‘afuera’, en la que cada polo estaba constituido por unos elementos distintos, no intercambiables. Esto implicaba una definición hegemónica acerca de qué era ‘escolar’ y qué no. Los criterios sobre los que se fundó esa distinción no fueron reemplazados hoy por otros igualmente definidos. Por el contrario, conviven discursos y criterios diversos a la hora de marcar una división entre ‘adentro’ y ‘afuera’.

En este sentido, podemos pensar que las **fronteras escolares** no pueden ser dadas por supuesto, ni ser definidas con anterioridad a su producción discursiva. Los límites de la institución marcan un adentro “escolar” respecto de un ‘afuera no escolar’. En el mismo proceso de nombrar lo que es posible-deseable-aceptable dentro de la escuela, se construye esa frontera. Una de las estrategias que algunas escuelas utilizan en ese proceso es la construcción de un opuesto homogéneo –el afuera– respecto del cual es posible afirmar la ‘identidad escolar’ como identidad política. En esta operación el ‘adentro escolar’ reúne elementos diversos y a veces, antagónicos, que coinciden en su oposición al afuera y se conforman así como una totalidad. Pero la construcción del orden escolar, en términos de lo que acontece de este lado de la frontera es un proceso conflictivo, no libre de antagonismos.

Si bien este recorrido es breve cuando se intenta mostrar la complejidad del problema, intenté poner en discusión las primeras líneas analíticas para pensar el orden escolar como problema de investigación. Del mismo modo, la pretensión fue mostrar los primeros análisis en torno a una dimensión central en esta indagación: las fronteras escolares. Considero que esta dimensión comienza a ser el eje para el análisis de la dimensión conflictual, la dimensión normativa y la tensión igualdad-diferencia que se ven redefinidas y adquieren matices diversos cuando se las mira a la luz de las relaciones que la escuela establece con lo que considera ‘el afuera’. Las escuelas ya no trabajan en base a una autorregulación de sus ‘propios’ conflictos sino que el orden se produce a partir de las tensiones que provoca su relación con el medio, de la forma en que define ‘el afuera’ y los sentidos desde los que se producen las fronteras escolares.

## **Bibliografía**

- LACLAU, E. (2005) La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (2004) Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1ª edición: 1985
- MOUFFE, C. (2001) “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical”. En Lamas, M. Ciudadanía y Feminismo. México: Instituto Federal Electoral.
- MOUFFE, C. (2007) En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.