

DEVENIR ‘ESCUELA ALL IN ONE’: PROBLEMATIZACIÓN, CRÍTICAS Y FUGAS EN UNA INSTITUCIÓN DE NIVEL SECUNDARIO DEL CONURBANO BONAERENSE

ESPACIO ABIERTO

ELÍAS GONZALO AGUIRRE - aguirre.elias.gonzalo@gmail.com

*Universidad Nacional de San Martín, Laboratorio de Investigación en Ciencias
Humanas / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina*

EDUARDO DANIEL LANGER - langereduardo@gmail.com

*Universidad Nacional de San Martín, Laboratorio de Investigación en Ciencias
Humanas / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad
Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia, Argentina*

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s16668979/jez04njkm>

FECHA DE RECEPCIÓN: 27-9-2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 23-2-2023

136

Resumen

Este artículo describe y caracteriza el proceso de problematización (Foucault, 1999) y crítica (Butler, 2008, 2009; Foucault, 2018) emprendido por estudiantes, docentes y directivos en una escuela secundaria estatal del conurbano bonaerense cuyo foco está puesto en las vivencias cotidianas del espacio escolar. Para ello caracterizamos las *prácticas* (Foucault, 1979, 1999) que los sujetos fueron desplegando en el marco de un taller de extensión e investigación universitaria¹ cuyo producto final fue un corto audiovisual. En estos encuentros-talleres, ellas/os elaboraron diferentes materiales de campo multisensoriales (Grinberg, 2020) donde fueron diciendo, pensando y haciendo y, al mismo tiempo, señalando los absurdos, las contradicciones y las tensiones con las que diariamente se-hace y se vive, desde sus diferentes roles, la escolaridad. Los resultados expresan la afirmación de los/as estudiantes, docentes y directivos como sujetos políticos comprometidos con las posibilidades de generar otras condiciones, confrontando con los efectos cotidianos que las políticas sobre el espacio escolar producen.

Palabras claves: Escuela secundaria, problematización, crítica, espacios, prácticas

¹ Se trata de un Voluntariado Universitario Sigamos Estudiando 2021 denominado “Taller de Acompañamiento” en EHU-UNSAM. Financiado por SPU/, Ministerio de Educación (Argentina). Director: Eduardo Daniel Langer.

BECOMING 'ALL IN ONE SCHOOL': PROBLEMATIZATION, CRITICISM AND LEAKS IN A SECONDARY LEVEL INSTITUTION IN THE BUENOS AIRES SUBURBS

Abstract

This article describes and characterizes the process of problematization (Foucault, 1999) and criticism (Butler, 2008, 2009; Foucault, 2018) undertaken by students, teachers and administrators in a state secondary school in the Buenos Aires suburbs whose focus is on the daily experiences of the school space. To do this, we characterized the *practices* (Foucault, 1979, 1999) that the subjects were deploying in the framework of a university extension and research workshop² whose final product was an audiovisual short. In these meetings-workshops, they elaborated different multisensory field materials (Grinberg, 2020) where they were saying, thinking and doing and, at the same time, pointing out the absurdities, contradictions and tensions with which schooling is daily done and lived, from its different roles. The results express the affirmation of students, teachers and administrators as political subjects committed to the possibilities of generating other conditions, confronting the daily effects that policies produce on the school space.

Keywords: Secondary school, problematization, criticism, spaces, practices

1. Introducción

Una serie de trabajos de investigación iberoamericanos (Caruso, 2003; Dussel y Caruso, 2003; Pineau et al., 2001; Varela y Álvarez Uría, 1992; Veiga-Neto, 2000; Viñao Frago, 1994) se han ocupado de estudiar las características disciplinares que presenta el espacio escolar desde las primeras configuraciones de la escuela moderna (Foucault, 2002). Recientemente, otro conjunto de estudios prosigue dichos debates, rastrea las tensiones teórico-epistemológicas y renueva los análisis de los espacios escolares desde diferentes campos disciplinares, con el propósito de (re) emplazar las discusiones sobre la espacialidad escolar en un terreno donde confluyen una diversidad y multiplicidad de materialidades, saberes, espacialidades, temporalidades y sentidos (Antelo, 2007; Bocchio y Villagrán, 2020; Bonilla, 2021; Castro, 2015; Castro et al., 2022; Castro y Serra, 2021;

² This is a University Volunteering Let's Keep Studying 2021 called "Accompaniment Workshop" at EHU-UNSAM. Funded by SPU/, Ministry of Education (Argentina). Director Eduardo Daniel Langer.

Grinberg y Villagrán, 2020; Langer, 2016; Serra, 2017; Serra y Trlin, 2017; Viñao Frago, 2006a, 2006b, 2021).

Inscrito en este marco y en el desarrollo actual de una investigación doctoral³, nos proponemos describir y caracterizar las prácticas (Foucault, 1979, 1999) de problematización (Foucault, 1999; Grinberg, 2022b) y crítica (Butler, 2008; Foucault, 2018) que estudiantes, docentes y directivos de una escuela secundaria estatal del conurbano bonaerense realizaron en el marco de encuentros-talleres de extensión e investigación, ubicando la mirada en la cotidianeidad de la vida escolar atendiendo al problema del espacio escolar. Ello “involucra entender que algunos de esos efectos tienen un impacto que es decisivo en la vida institucional por afectar las relaciones entre estudiantes y docentes, entre directivos y docentes, entre escuela, barrio y sociedad” (Villagrán, 2020, p. 3). En particular, interesa detenernos en cómo las/os estudiantes, docentes y directivos ponen en cuestión las arquitecturas (Grinberg y Villagrán, 2020) , es decir, los modos en que hacen visible y enunciable (Deleuze, 2013) al espacio escolar y sus condiciones como ámbito de condensación de disputas “[en tanto] definen coordenadas clave, no sólo para la puesta en marcha de una reforma estructural del sistema educativo, sino también para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar” (Grinberg y Villagrán, 2020, p. 96). Es a partir de allí que, parafraseando a Lefebvre (2013), entendemos a los espacios escolares como lo vivido, disputado, afectado y también como lo fugado. En esta dirección nuestra hipótesis es que los sujetos escolares contestan, cuestionan y problematizan los efectos que producen las reformas en relación a los espacios escolares, emergiendo prácticas (Foucault, 1979, 1999) que reafirman su politicidad y compromiso activo con cambiar las condiciones presentes en las que se producen las vidas escolares.

Metodológicamente, partimos de un enfoque cualitativo donde trabajamos con materiales de campo multisensoriales (Grinberg, 2020). Estos han sido producidos

³ Dicho estudio se encuentra ligado al usufructo de una beca doctoral en temas estratégicos otorgada por CONICET cuyo tema es “La gestión de la inclusión educativa en tiempos digitales. Un estudio de los dispositivos pedagógicos en escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín” bajo la dirección del Eduardo Daniel Langer.

por las/os estudiantes, docentes y directivos en los encuentros-talleres realizados semanalmente durante el año 2022 y que devinieron en la producción de un corto audiovisual⁴. Estos materiales de campo a los que nos referimos abarcan diferentes tipos de auto-registros como: a) fotografías de escenas, situaciones, textos escritos e intervenciones en afiches; b) capturas de pantallas de filmaciones sobre situaciones escolares cotidianas y c) fragmentos textuales de entrevistas y conversaciones.

Respecto de la organización de este trabajo, en una primera parte delineamos y discutimos el corpus teórico que fungirá como nuestra ‘caja de herramientas’ para emprender el análisis de las *prácticas* de estudiantes, docentes y directivo. Seguidamente, desarrollamos un segundo apartado donde brindamos precisiones y consideraciones de orden metodológico. En la tercera sección, desarrollamos las coordenadas sociopolíticas y contextuales del devenir de las reformas sobre el espacio escolar donde se inscriben los procesos de problematización que los sujetos escolares fueron desandando a lo largo de los encuentros-talleres. Estas prácticas de problematización son objeto de análisis en el cuarto apartado. En los apartados quinto y sexto describimos la emergencia de la crítica como prácticas que les permite dar cuenta, así como colectivizar y modelar las problemáticas y efectos de la vida escolar, en tanto pieza de una investigación. Finalmente, ofrecemos una serie de conclusiones orientadas a resaltar las potencias de las prácticas producidas desde la escuela en colaboración con la universidad como correlato de sentidos políticos afirmativos, comprometidos, insubordinados que fugan sus vidas escolares de los efectos producidos en el devenir de las reformas de los espacios escolares.

2. Consideraciones teóricas

El nuevo materialismo emerge como un método, un marco conceptual y una posición política, que rechaza el paradigma lingüístico, enfatizando en cambio la

⁴ El corto fue denominado “Injustas juventudes” e incluyó la problematización y crítica de otras dimensiones vinculadas con las intersecciones entre desigualdades, barrio y género. Por cuestiones éticas vinculadas a la preservación del anonimato y la confidencialidad de la institución y sus actores, hemos optado por no poner a disposición dicha producción audiovisual en este artículo.

materialidad de los cuerpos inmersos en las relaciones sociales de poder (Dolphijn & Van der Tuin, 2012). Así, en el marco de esas discusiones teóricas (Braidotti, 2005; Coole & Frost, 2010; DeLanda, 2015; Dolphijn & Van der Tuin, 2012; Lemke, 2021) emplazamos el análisis de las prácticas de problematización, crítica y fugas de los sujetos escolares. Este posicionamiento nos permite tensionar algunas dicotomías del pensamiento social, tales como mente y materia, naturaleza y cultura, humano y no humano, lenguaje y materia (Barad, 2007), y así acercarnos a una concepción de sujeto que no se circunscribe como mero informante de los efectos disciplinares y exteriores que se ciernen sobre ellas/os mediante determinaciones y configuraciones espaciales⁵ que insisten en la fabricación de “cuerpos sometidos y ejercitados, [de] cuerpos ‘dóciles’ (Foucault, 2002, p. 142), sino desde una “condición encarnada de sujeto [que] es una forma de materialidad corporal que no puede reducirse a una categoría natural o biológica [sino que] el cuerpo es una interacción compleja de fuerzas sociales y simbólicas sofisticadamente construidas” (Braidotti, 2005, p. 36). Es decir, los sujetos somos “una compleja interacción de fuerzas sociales y afectivas” (p. 37). Así, en este trabajo resituamos las disposiciones espaciales asociadas con lo escolar como esos cúmulos de relaciones posibles que conforman *agenciamientos* (Deleuze y Guattari, 1973) “entre materialidades y propuestas pedagógicas [que] no son nunca de determinación, ni son las únicas que definen el orden escolar” (Roldan y Da Silva, 2021, p. 119). Esto es, las consideramos en sus condiciones dinámicas de luchas, tensiones, acuerdos, yuxtaposiciones, negociaciones y contingencias en el que se componen las prácticas, tecnologías y estrategias de gobierno de las poblaciones escolares. Allí, la centralidad de la cuestión del gobierno (Foucault, 2006, 2007, 2009, 2014) porque precisamente es el objetivo estratégico de los dispositivos (Agamben, 2014; Deleuze, 1990; Foucault, 2006) en la medida que desarrollan una cierta manipulación de relaciones de fuerza o, tal como dice

⁵ Adherimos al concepto de espacio escolar en los mismos términos propuestos por Viñao Frago (2008), a la vez que reconocemos que en otros trabajos (Cattaneo, 2015; Castaño y Burbano, 2021; Serra, 2018; Serra y Méndez, 2020) se opta por la noción de arquitectura escolar que consideramos problemática en acuerdo con Chiurazzi (2007).

Foucault (1985)⁶, “un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento, pero, ante todo, lo condicionan” (p. 130). De esta manera, el dispositivo proporciona elementos que abren una vía y el soporte analítico para una comprensión relacional y performativa de ensamblar y organizar complejos de humanos y cosas con vistas a conducir las conductas (Lemke, 2021). Esto bajo un modo de ejercer el poder que “no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (Foucault, 1988, p. 14).

De modo que enmarcar nuestra indagación en esa articulación entre gubernamentalidad y materialidad es “bisagra analítica del ‘gobierno de las cosas’” (Bonilla, 2021, p. 268), en la cual se trata de “analizar o comprender la multiplicidad de fuerzas en movimiento que son, a la vez, contestadas e integradas; una herramienta para pensar el poder en su perpetua multiplicidad y dinámica en la vida social, [en] sus múltiples dimensiones y aplicaciones” (Grinberg, 2022c, p. 53). Esta discusión teórica en el marco del nuevo materialismo tiene resonancias e implicancias en la investigación socio educativa que se viene produciendo al abordar la escuela (sus procesos, relaciones y sujetos) como un tipo peculiar de dispositivo pedagógico (Armella, 2016; Armella y Grinberg, 2012; Grinberg, 2006, 2008; Langer, 2010, 2013; Machado y Grinberg, 2013). Esta noción revisitada en esta clave teórica abre la posibilidad de discutir la vida escolar en tanto que “interroga el devenir de la escolaridad en sus líneas de fuerza, relaciones de poder y luchas” (Grinberg, 2022b, p. 33), en el que se engarzan las *prácticas* de estudiantes, directivos y docentes que aquí nos proponemos describir.

Es que las *prácticas* -junto con las racionalidades y las técnicas/tecnologías- integran esa grilla analítica de la gubernamentalidad que Foucault propuso post

⁶ Este pensador define al *dispositivo* como “un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos” (Foucault, 1985, pp. 128-129).

1978 (Castro-Gómez, 2010). Específicamente, las entendemos como “cierta manera de hablar” (Foucault, 1979, p. 326), “de obrar y de pensar, que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Foucault, 1999, p. 367). En otros términos, las prácticas en tanto maneras diversas de pensar, actuar y decir “ayudan a definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas” (Foucault, 1979, p. 233). Se caracterizan por no ser engañosas, no ocultar detrás de sí aspectos no revelados, ni cuestiones reprimidas, puesto que “el mundo es siempre, y en cada momento, lo que es y no otra cosa: aquello que se dice tal como se dice y aquello que se hace tal como se hace” (Castro Gómez, 2010, p. 28). Aquí haremos hincapié en la descripción de prácticas producidas en la vida cotidiana de la escolaridad por estudiantes, docentes y directivos en relación a la problematización, crítica y fuga sobre el espacio escolar en el que se hace escuela, así como los efectos que esas prácticas tienen y dan cuenta de cómo se ve afectada la subjetividad (Villagrán, 2018).

3. Precisiones metodológicas

Para la descripción de las *prácticas*, trabajamos metodológicamente con materiales de campo multisensoriales (Grinberg, 2020) entendidos como un compuesto o un reservorio metodológico que “conforma una batería de instrumentos multisensoriales de obtención de información y un repertorio analítico capaz de captar aspectos lingüísticos e imágenes y en esa línea también las afecciones múltiples que involucran cuerpos y cosas” (p. 5).

Ello en el marco de un taller anual de extensión universitaria cuyo propósito fue acompañar a las escuelas participantes del proyecto⁷ en sus esfuerzos pedagógicos para sostener las trayectorias de las/os estudiantes de los últimos años de la educación secundaria. Vale decir que este taller forma parte de una extensa

⁷ El proyecto de taller de extensión universitaria se desarrolló simultáneamente en dos escuelas secundarias estatales, desdoblándose el equipo para cubrir las actividades en ambas instituciones. De este modo, en este artículo presentamos el trabajo en una de ellas.

historia de compromiso, colaboración y articulación con escuelas secundarias estatales del Partido de San Martín (Provincia de Buenos Aires/Argentina) que el equipo del Cedesi (Centro de Estudios sobre las Desigualdades, los Sujetos y las Instituciones) de la Universidad Nacional de San Martín viene desarrollando desde el año 2008.

En este sentido durante todo el año 2022, se produjeron encuentros de trabajo con estudiantes, docentes y directivos bajo la modalidad taller que culminó en la producción y presentación de un corto audiovisual. Estos encuentros-talleres de frecuencia semanal brindaron la posibilidad de “propiciar situaciones de pensamiento y problematización de la realidad a través de la realización documental, a la vez que generar debates e intercambios de las problemáticas barriales en el espacio escolar” (Langer et al., 2015, p. 27). Así se co-construyen climas, relaciones, acercamientos, compromisos, confianzas y confidencias, diálogos e involucramientos que muchas veces rompen con algunas rutinas escolares o con sus experiencias de rol (Saraví, 2019). Son procesos colectivos y horizontales de reflexión, indagación, problematización y producción de saberes. Son instancias donde las ciencias sociales y humanas fluyen: se muestran accesibles, cercanas, abiertas y hasta propician la emergencia (Díaz, 2014) de los saberes sometidos (Foucault, 2000) que en general, son excluidos de los discursos y las propuestas oficiales, y más aún, no son de la partida en los diagnósticos sobre el estado de la educación. De esta forma, la dinámica del taller se ve favorecida por la utilización diversificada de recursos, estrategias, propuestas pedagógicas y de investigación que, por una parte, descentran a las/os estudiantes de la relación educativa tradicional con sus docentes y genera otros modos de interactuar, intervenir, crear y participar. Por otro lado también permite reponer e intensificar la pregunta política sobre su propia historia del presente (Foucault, 2014) en su devenir como jóvenes. A la vez, en su marcha estas actividades son retroalimentadas por ellas/os asumiendo un papel protagónico y activo en el desarrollo del proceso.

Registro nº 1- Fotografía de uno de los primeros encuentros y diálogos en el taller,
abril 2022



En esta dirección, como se expresa en el Registro N° 1, el taller en la escuela se fue constituyendo en un proceso donde el “encuentro con otros es oportunidad para poner en común lo que hasta entonces ha permanecido en la retina de cada uno: hacer comunes intereses propios y propios intereses comunes” (Armella y Langer, 2016, p. 16). En su desarrollo hizo posible la co-producción de una investigación que pusiera el foco “en sus vidas cotidianas, preocupaciones, intereses y deseos” (Grinberg, 2012, p. 75).

De modo que semana a semana se fueron desarrollando diferentes dinámicas, actividades, propuestas y ejercicios grupales donde a través del hacer (Hickey-Moody, 2021) las/os estudiantes, directivos y docentes pusieron en primer plano esas historias que se despliegan en el devenir de la configuración del espacio escolar. A lo largo del año, ellas/os fueron registrando en diferentes formatos (escritos, audiovisuales, visuales, sonoros) el desarrollo de sus procesos colectivos y simultáneos de problematización, crítica e investigación que confluyeron, como se dijo, en la producción de un corto audiovisual que trama las injusticias que afectan a las/os jóvenes de los *barriosescuelas* (Bussi y Grinberg, 2023).

En relación con ello, es importante decir que en este artículo trabajamos con materiales y registros producidos en los encuentros-talleres y realizados por las/os estudiantes en su interacción con otros pares o bien, en el marco de actividades que los/as vincularon con sus docentes y directivos. Son recursos para el análisis y para la indagación en los diferentes sentidos que presentan las *prácticas* problematizadoras, críticas y de investigación construidas por ellas/os. Por esta razón y a los fines de enriquecer y diversificar dicho análisis, acudimos a los auto-registros de sus haceres, decires y pensares en múltiples formatos que incluyen materiales de tipo: fotográficos de escenas, textos escritos y afiches; fílmicos (*screenshot*) de situaciones y fragmentos textuales de entrevistas y conversaciones desgrabadas. Esto implicó que encuentro a encuentro y con ‘cámara en mano’, ellas/os tomaban ‘la posta’ de registrarlos, de decidir qué enfocar, cómo, a quien/es grabar, en qué registros participar, en qué situaciones o momentos, a la vez que, definían los inicios, las pausas y las extensiones. Por ello, al mismo tiempo son ejercicios de reconocimiento, identificación y jerarquización de lo que quieren hacer visible y enunciable las/os propios/as estudiantes.

Trabajar analíticamente con estos tipos de materiales de campo logra, además, considerar esas prácticas de los sujetos estudiantes, docentes y directivos en su capacidad productiva, de fabricación y, sobre todo, en su devenir como trazadoras de caminos de creación, de líneas de fuga y subjetivación que busca escapar “tanto de las relaciones de fuerzas establecidas como de los saberes constituidos” (Armella, 2015, p. 31).

Antes de comenzar con los apartados de análisis de las prácticas de problematización, crítica e investigación, realizamos una breve contextualización del devenir escuela ‘*all in one*’.

4. *Contextualización del devenir escuela ‘all in one’⁸*

Referir a la noción de devenir (Deleuze, 1989; Deleuze & Guattari, 2002) nos permite subvertir ciertos regímenes del pensamiento social tendientes a organizar y diseccionar en términos fijos, estables, esenciales, inmutable y unidireccionales las temporalidades, espacialidades, materialidades, y entre ellas, la producción de identidades. Así se suele hablar de puntos de ruptura que separan el antes y el después, lo nuevo y lo antiguo, es decir, de un permanente pasaje de un estadio a otro, donde se produce cierto efecto de despojo o mudanza, un desplazamiento de una situación a otra, de una etapa a otra. Desde estos marcos, las políticas educativas podrían quedar atrapadas dentro del binomio extemporáneo/contemporáneo, es decir, aquello que perteneció a un tiempo pasado oponiéndole algo que pertenece y es propio del tiempo presente. Sin embargo, como afirma Deleuze (1989), enfatizar en el ‘devenir’ nos permite tensionar esos binomios tradicionales del pensamiento social para subrayar en lo que estamos siendo, esto es, en lo que devenimos. Se trata de

la simultaneidad de un devenir cuya propiedad es esquivar el presente. En la medida en que esquiva el presente, el devenir no soporta la separación ni la distinción entre el antes y el después, entre el pasado y el futuro. Pertenece a la esencia del devenir avanzar, tirar en los dos sentidos a la vez [...] la paradoja es la afirmación de los dos sentidos a la vez (Deleuze, 1989, p. 25).

146

En este sentido, entendemos que el devenir de la cotidianidad escolar es también producto de las reformas producidas por las políticas educativas (Villagrán, 2018), en particular, a los agenciamientos que se producen entre disimiles espacialidades, materialidades y temporalidades que configuran diariamente la vida educativa. Enmarcamos el proceso de problematización, crítica e investigación que aquí describimos en esos devenires que fueron reconfigurándose en el tiempo y espacio hacia la actualidad.

⁸ Fue la expresión de un directivo de la escuela secundaria al ver la fotografía tomada por un estudiante de un cartel de bienvenida dando cuenta que en el mismo edificio escolar funcionan simultáneamente 3 instituciones educativas (primaria, secundaria y modalidad jóvenes y adultos). Por cuestiones éticas de anonimato y confidencialidad no se comparte dicha imagen aquí.

En particular, en la provincia de Buenos Aires asistimos a un proceso de restauración de la educación secundaria que comienza a partir de la sanción, primero, de la Ley de Educación Nacional n° 26206 en el año 2006, y luego de su homónima provincial: la ley n° 13688 en el año 2007⁹. Así en el marco de este bienio, se reestablece un nivel secundario obligatorio de seis años y se instituye seguidamente el desacople del tercer ciclo de la educación general básica (EGB3) de la educación primaria y su ‘secundarización’ mediante la creación de la Secundaria Básica (Rivas et al., 2012). Una configuración híbrida que trataba de acompañar el proceso de transición y ‘transformación’ de ambos niveles de escolarización obligatoria y que inauguraba un nuevo capítulo en los avatares y devenires de las reformas educativas con las tensiones, conflictos y controversias que siempre arrastran. Así se desandan una serie de disputas a cielo abierto, que con matices e intensidades parecen seguir vigentes, y donde las ‘nuevas’ escuelas secundarias conformadas a partir de esa última reforma tensionan entre sí en torno a los espacios de uso común y propio, por los recursos materiales, económicos y hasta simbólicos que antaño compartían, y que ahora deben co-administrar o co-gestionar en base a acuerdos interinstitucionales.

La amplia mayoría de las escuelas secundarias -al menos del conurbano bonaerense- creadas post reforma del año 2006/07 fueron puestas a funcionar teniendo que compartir, convivir y coexistir en los mismos edificios escolares en los que ya funcionaban otras instituciones educativas, principalmente del nivel primario. Por lo tanto, un mismo edificio escolar -quizás en algunos casos con ampliaciones y/o reorganizaciones espaciales- acoge diariamente un volumen de matrícula mucho mayor y, además, por tiempos más prolongados. Precisamente, este es el caso de la escuela secundaria que referimos en este trabajo. Esta institución funcionaba hasta el año 2007 en el turno vespertino mientras que en

⁹ La antecesora nacional-la Ley Federal de Educación n° 24.195 sancionada en 1993- reconfiguró la estructura académica de la escolaridad obligatoria conformando, por un lado, una educación primaria obligatoria de nueve años, organizada en tres ciclos de educación general básica (EGB 1, 2 y 3) y, por otro, una educación no obligatoria llamada Polimodal, que reemplazaba a la educación secundaria y la reducía a un trayecto de solo tres años. Así los antiguos tres primeros años de la entonces escuela secundaria, fueron incorporados al nivel primario como EGB 3 (7mo, 8vo y 9no año).

los restantes turnos el edificio era escuela primaria. En adelante, la escuela secundaria comenzará a trabajar también en los turnos mañana y tarde e irá desandando a partir de allí, un camino plagado de luchas y resistencias por tener un espacio escolar digno, o como dirán las/os estudiantes: 'básico'.

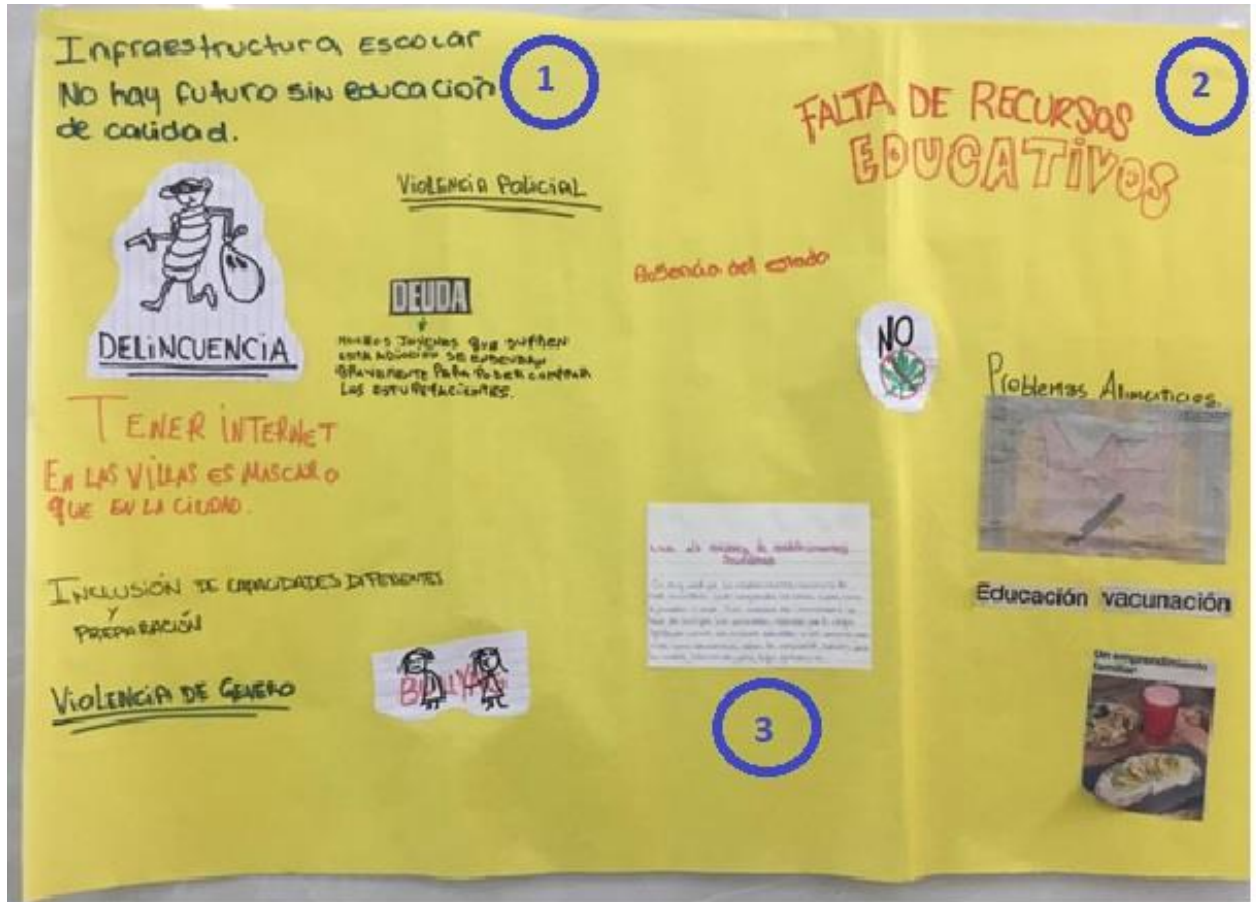
De este modo, en el siguiente apartado describiremos y caracterizaremos el proceso de problematización llevado a cabo conjuntamente con las/os estudiantes, en el marco de las primeras acciones en los encuentros-talleres donde empiezan a identificar cómo se hacen sus vidas escolares.

5. PROBLEMATIZANDO: ¿qué les preocupa a ustedes?

Inicialmente, a través del trabajo colaborativo en los encuentros-talleres con estudiantes nos centramos en contribuir a desandar un proceso de problematización (Foucault, 1999) poniendo el foco en las condiciones en las que se produce la vida cotidiana, atravesada por las intersecciones entre desigualdades, escuelas y barrios. De modo que acudir a la noción de problematización entendida como el “conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que hace que algo entre en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto para el pensamiento” (Foucault, 1985, pp. 131–132) fue el punto de partida para poner en entredicho y viabilizar la interrogación de aquellos “aspectos de la vida cotidiana que antes eran ignorados o dados por supuestos, [y que] ahora pasan a ser objeto de reflexión constante” (Castro-Gómez, 2010, p. 47).

Así en los primeros diálogos no estructurados y de trabajo en conjunto con las/os estudiantes, la pregunta en torno a ‘¿qué les preocupa?’ parecería emerger como un interrogante urgentemente esperado por ellas/os, quienes creativamente e incisivamente empiezan a modelar sus intereses, preocupaciones y vivencias como problemas.

Registro nº 2- Afiche con problemáticas cotidianas producido por estudiantes,
 mayo 2022



49

Como muestra el registro nº 2, las marcas 1 (Infraestructura escolar. No hay futuro sin educación de calidad), 2 (Falta de recursos educativos) y 3 (La escasez de establecimientos secundarios) son diferentes modos de enunciar y describir las principales problemáticas asociadas directamente con la vida diaria de la escuela: el de los espacios escolares, o en los propios términos de las/os estudiantes, la infraestructura escolar.

Nuestro tema es el de la infraestructura escolar, porque pensamos que en esta escuela hay que cambiarlo [...] es muy chiquita por la cantidad de alumnos que somos, por ejemplo eso que está ahí (señala un pasillo)... ese es nuestro patio. Los seis cursos tenemos que estar todos amontonados en ese patio. Los baños son muy

chiquitos, feos, horribles [...] siento que tendría que haber más aulas (Estudiante, mujer, 17 años, 18/05/2022, puesta en común de la producción del afiche).

Nos pasa que no tenemos espacio, no tenemos laboratorio, no tenemos sala de computación, o sea, educación física tenemos que hacer acá abajo (por el patio que utiliza la escuela primaria mayormente) y tenemos que venir re tarde, y a muchos se nos dificulta, deberíamos tener un espacio propio y venir en un horario a contraturno, no tan tarde casi noche[...] esto que se amontonan todos los cursos (en el patio), que también con la primaria no se escucha (Estudiante, mujer, 16 años, 18/05/2022, puesta en común de la producción del afiche).

Cada uno de sus decires, pensares o haceres siempre están acompañados de gestualidades, énfasis y emociones que buscan dar cuenta de esos desajustes, de esas no correspondencias entre la escuela que desean y la que cotidianamente es posible hacer.

El problema está encarnado en el sujeto, diría Braidotti (2005), forma parte de cada uno/a, integra su subjetividad, se constituyen con y desde él, aunque a veces parecerían querer no hacerlo. La cuestión es ¿Cómo transformarlo en una inquietud más compleja? ¿Cómo armarlo como asunto a ser estudiado? ¿Cómo constituirlo como problema de investigación? En las semanas siguientes, en las propuestas que continuamos, el problema nunca cesó en su insistencia por integrar el 'podio' de las temáticas a investigar. Comienza a ser abordado más desde una posición de eventualización (Foucault, 2019) antes que de un anacronismo histórico que explica las lógicas del presente desde "unas categorías de análisis y supuestos propios de unos horizontes de historicidad sobre otros obturando posibilidades de comprensión de sus singularidades e inconmensurabilidades" (Restrepo, 2008, p. 116). Este presente tenía su propia deriva, su propia historia. Aunque en algún momento fue una opción metodológica, las/os estudiantes no aspiraban a hacer un ejercicio genealógico sobre la emergencia de su escuela. Demandaban, y quizás necesitaban, tensionar aún más esos marcos. Colocar las problematizaciones desde sus propias historicidades, materialidades, vigencias, discursos, efectos y afecciones, dado que "cierta problematización, sólo se puede entender por qué este tipo de respuesta aparece

como una contestación a un aspecto concreto y específico del mundo. Hay una relación de pensamiento y realidad en el proceso de problematización” (Foucault en Restrepo, 2008, p. 127). Así, como muestra el Registro N° 3 en el contacto de uno de los primeros agrupamientos temáticos llamado ‘infraestructura e historia de la escuela’ fueron explicitando sus inquietudes, exponiendo sus preocupaciones y condensando aquello que querían, necesitaban y demandaban decir.

Registro n° 3- Ejercicio de problematización temática, junio 2022

| | |
|---|--|
| Tema trabajado: | INFRAESTRUCTURA E HISTORIA DE LA ESCUELA |
| ¿Qué preguntas se hacen sobre el tema? | LA PREGUNTA QUE NOS HACEMOS ES SI EN ALGÚN PUNTO EN LA HISTORIA DE ESTA INSTITUCIÓN SE PODER ABRANDAR MAS ESPACIO A NIVEL ESTRUCTURAL, AS PODER TENER MAS ESPACIO EN CUAL ABRANDAR DENTRO DE LA INSTITUCIÓN. |
| ¿Qué les preocupa de ellos? | EL POCO ESPACIO PROPORCIONADO EL CUAL INHABILITA TENER MOVILIDAD O ESPACIOS LOS CUALES PODER COMPARTIR O CONSUMIR ALGO. EJEMPLOS + PODER IR A COMER EN LA B. ALTO. + TENER UN KIOSCO + MAS ESPACIO EN AREAS DE RECREO + ESPACIO PARTICULAR PARA LA SECUNDARIA |
| ¿Qué les gustaría decir? | QUE SERIA BUENO EL CONSEJO ADE ESPACIO TA QUE NOS AYUDAR A TENER COMODIDAD Y MUCHOS MAS PUNTOS DONDE ESTAR Y PODER TOMAR EL RECESO FAN LA REO QUE TENEMOS. Y EN LOS CORREDORES LAS NORMAS ABUSIVAS QUE TIENEN, COMO NO PODER ESTAR EN EL AULA, O NO PODER ESTAR EN TAL LUGAR, TODO ESTO. |

En el primer punto, ‘la pregunta’ construida por las/os estudiantes más que retrospectiva, tiene una potencia de indagación prospectiva desde el presente ¿Cambiará esto en el futuro? ¿Será posible? De allí que las respuestas al segundo y tercer interrogante se funden entre afirmaciones, denuncias y deseos que claman porque la actualidad cambie, resaltan la necesidad de cambio, de que el poco espacio sea más amplio, para circular, habitar y habilitar el encuentro con otras/os. Solicitan tener espacios que sientan propios, que puedan apropiarse, espacios claros, definidos, ya no difusos. La contingencia, pero también la urgencia por

hacer-se en otros lugares, coexiste con los absurdos y sinsentidos de la regulación escolar (Langer, 2013, 2016).

Pero también en estos ejercicios y actividades de problematización empiezan a hacerse visibles y a enunciarse los primeros planteos críticos. Foucault (2006) sostenía que el ejercicio del poder significa la actividad de gobernar a otros/as y además siempre lleva consigo la posibilidad de resistencias y de reacciones, la potencialidad de que esas formas de gobierno sean contestadas, rechazadas, cuestionadas, es decir, produce “todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones” (Foucault, 1988, p. 15). Precisamente, el proceso de problematización en ese devenir además de permitirles construir las desventuras de sus cotidianidades escolares como objeto constante de reflexión, es también el ámbito donde co-producir críticas a esas maneras en las que son conducidos/as y en las que se espera se autoconduzcan.

En el siguiente apartado analizaremos cómo en este contexto de problematización que ha sido una constante en los encuentros-talleres, las *prácticas* elaboradas por las/os estudiantes producen efectos o afecciones sobre sí y sobre los/as otras/os incentivando el desarrollo de prácticas críticas sobre el devenir de los espacios escolares.

6. Criticando las injusticias: los efectos en el devenir de la cotidianidad escolar

Con esas preguntas, preocupaciones y cuestiones que quieren decir, los/las estudiantes realizan un proceso de problematización que se constituye en un *continuum* donde los sujetos son afectados/as por los devenires que se producen en las instituciones. Recuperando a Deleuze (2004), se trata de situar a estas *prácticas* como potencias que dan cuenta de la capacidad de afectar y ser afectado/a. Esto pues porque, como indica Tacetta (2015) “los afectos tienen una dimensión energética. Son, como diría Gilles Deleuze, ‘intensidades’. El afecto es así una intensidad corporizada en reacciones automáticas sobre la superficie del cuerpo cuando interactúa con otras entidades” (p. 301).

Con estos sentidos, nos permite otorgar un carácter social a la producción de las *prácticas*, tanto al nivel de uno/a mismo/a como de los/as otros/as, pero sobre todo, las inscribimos como una producción dinámica de mutuas afecciones y de permanentes desplazamientos. Así, como muestran los relatos e imágenes siguientes, al ponerse en común esas prácticas de problematización afectan a otros/as y propician la emergencia y articulación de la crítica:

Primaria ¡tiene un patio así! (abre los grandes indicando amplitud), más grande que no sé qué cosa[...] más grande que toda nuestra secundaria entera y siempre se están escuchando sus gritos [...] muchas veces, cuando nos tenemos que quedar hasta la una del mediodía, y entran lo de los otros cursos, tienen que tener sus clases en el patio, y tienen que sacar el pizarrón ahí afuera y muchas veces no nos podemos concentrar escuchando al profe, porque el profe que está en el patio, ahí afuera, está explicando, está hablando, y nada...se mezcla todo... ¡porque no hay aulas! (Estudiante, mujer, 17 años, 18/05/2022, puesta en común en el taller).

Pensá que tenemos que tener todo abierto por el problema del COVID, entonces todos los sonidos (abre los brazos) se expanden ¡así! Y no se escucha nada sinceramente (Estudiante, mujer, 17 años, 18/05/2022, puesta en común en el taller).

Cuando acá estamos en clase, afuera están en clase y no escuchamos nada. Escuchamos más lo de afuera que lo de adentro. Es re loco que no haya aula ¿entendes? Un aula es algo básico (Estudiante, varón, 19 años, 18/05/2022, puesta en común en el taller).

Respecto de los relatos anteriores, en la siguiente imagen (registro nº 4) se puede observar cómo el 'pasillo' de la escuela deviene en aula dado la ausencia de otros espacios, haciendo -como indican los/as estudiantes- dificultoso el desarrollo de las clases en las aulas colindantes al 'pasillo aula'.

Registro n° 4- fotografía del pasillo en 'modo aula', julio 2022



Además de 'aulapasillo', allí diariamente es el 'patio del recreo' donde las/os estudiantes socializan con otros/as, se dispersan, juegan, escuchan música, leen y desplazan sus cuerpos en límites claramente definidos por la multitud que habita ese espacio, tal como muestra la siguiente imagen (registro n° 5):

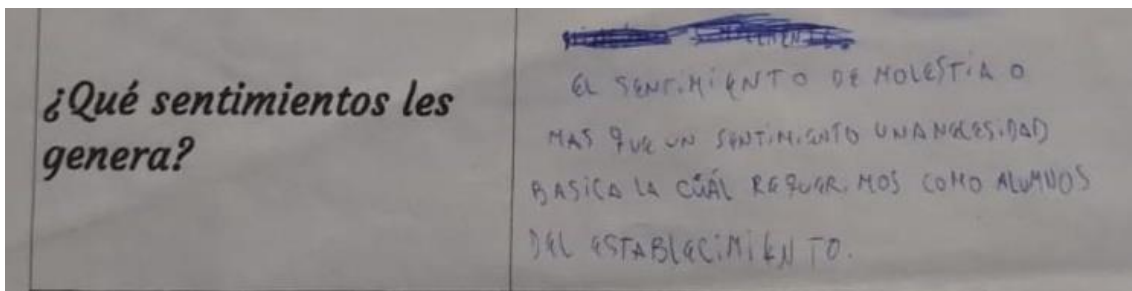
154

Registro n° 5- fotografía del pasillo en "modo patio", agosto 2022



Los tres breves relatos junto con los registros de imágenes que le sucedieron expresan las dificultades diarias que atraviesan y que, en definitiva, las/os afectan para sostener sus escolaridades y los/as limita para socializar. En cada frase enunciada hemos podido observar registros diferentes: hay enojos, broncas, cansancios, hartazgos, desazón. Pero como también decíamos antes, hay momentos donde adquieren forma de crítica, reclamo y exigencia en el que el eje transversal son las injusticias que padecen las juventudes, exponiendo desde allí uno de sus efectos vinculados con la gestión del espacio escolar en el que, como expresaron en los relatos anteriores, falta algo básico para estudiar tal como es un aula. Especialmente, ello puede observarse frente a la pregunta que la siguiente imagen (registro nº6) expone:

Registro nº 6- Extracto de ejercicio de problematización temática, junio 2022



155

Frente al interrogante “¿Qué sentimientos les genera?”, ellas/os responden “El sentimiento de molestia o más que un sentimiento una necesidad básica la cual requerimos como alumnos del establecimiento”. Respuesta que se desanda en apariencia fracturada, en el sentido de que inicialmente se dirige al centro de la pregunta y exhibe “el sentimiento de molestia” pero seguidamente se detiene, vira y retoma la forma de reclamo y exigencia, para demandar algo más que una sensación, requerir algo concreto, ‘básico’ para un estudiante de una escuela. Hay afección, crítica, reconocimiento y afirmación. Todo eso junto, tramado, enredado. Esa capacidad o potencia de actuar de un cuerpo¹⁰ puede aumentar o disminuir,

¹⁰ Entendemos la relación de cuerpo en un sentido más amplio y complejo que la mera masa biológica y la enfatizamos en su carácter relacional con los afectos. Para ello, hacemos nuestras las palabras de Hickey-Moody (2022) al referir que “Deleuze y Guattari, sostienen que el afecto se refiere a cambios en la capacidad corporal. El cuerpo al que se refiere Deleuze no es

puesto que “la mente es asaltada por cualquier emoción, [y] el cuerpo es afectado al mismo tiempo por una modificación por la que su poder de actuar aumenta o disminuye” (Spinoza en Hickey-Moody, 2022, p. 43). Con el transcurrir del taller, fuimos notando y registrando cómo estas prácticas de problematización se fueron constituyendo -a partir de estas afecciones- en otras potencias más activas, incisivas y creativas que amplificaban el deseo y la capacidad de actuar: devenían críticas. Con lo cual en esas construcciones de las problematizaciones es donde ellos/as producen, como refiere Deleuze (2004), *afectos activos* en tanto “la propia fuerza se define por su poder de afectar a otras. Incitar, suscitar, producir” (Deleuze, 1987, p. 100), tal como se expresa en el siguiente relato:

Está el problema de que querés ir a la biblioteca ¡y no podes! Porque para ir, tenés que pasar por primaria, y por primaria ¡no se puede pasar! Entonces queremos tener un lugar para nosotros, un lugar donde poder estudiar, hacer la tarea. Ponele, yo hoy la hago en casa, pero muchos no tienen esa oportunidad (Estudiante, mujer, 19 años, 18/05/2022, puesta en común en el taller).

En simultáneo con la enunciación explícita del ‘problema’ se produce la crítica que emerge y fluye, se afirma, se asienta y se emplaza como demanda, exigencia y reclamo al tiempo que, subraya sus efectos desiguales, sus consecuencias asimétricas. Hay un reconocimiento de una/o misma/o en relación con las/os otras/os, la crítica se trama en esa relación de otredad donde se contestan las injusticias que se producen en el cotidiano escolar. A esta serie problematización-crítica que venimos sosteniendo, se incorpora la dimensión de la investigación, es decir, las *prácticas* de las/os estudiantes desde las cuales interrogan en términos propios de las ciencias humanas y sociales, esos avatares y devenires en el que a diario se hace la vida escolar.

necesariamente humano. Es un grado de poder que se mantiene dentro de cualquier ensamblaje o mezcla” (p.43).

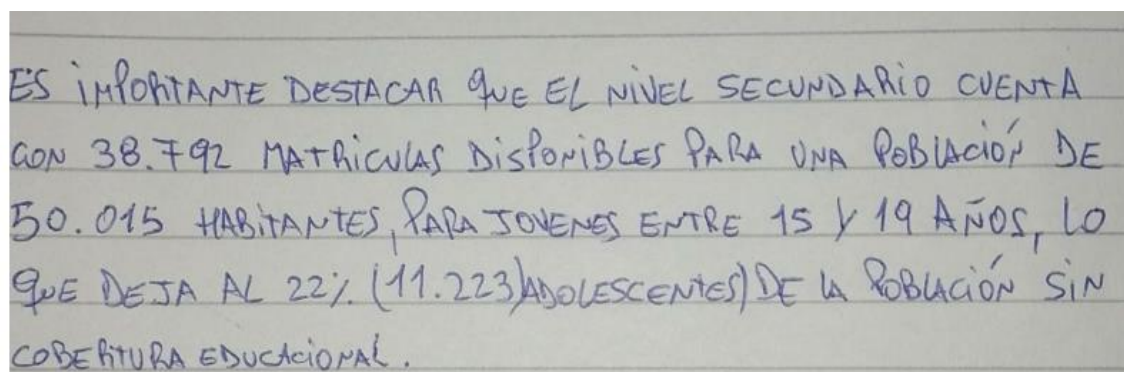
7. Investigando: “Lo que le pasa a uno, nos pasa a todos”

Esas afecciones expuestas han hecho que las/os estudiantes, sus docentes y directivos se interrogaran en profundidad, exteriorizaran sus molestias, enojos e indignaciones sobre el devenir de las condiciones espaciales de la escuela. Pero a la vez, las/os incentivó a construir sus preguntas de otros modos, a hacer de ellas maneras de inquirir sobre su realidad cotidiana que las lleven más allá, que las desplacen a sitios complejos donde abordar sus pensamientos y reflexiones en clave científica. De modo que “la investigación y sus intervenciones en la escuela procuran generar espacios que vuelvan posible la emergencia de una mirada otra”(Grinberg y Armella, 2021, p. 4). Una mirada que estimule la sospecha, la duda de que aquello que les sucedía era algo más que una serie de dificultades en sus experiencias de rol (Saraví, 2019).

En su devenir estudiantes-investigadores/as, ellos/as delinearon y decidieron colectivamente cómo avanzar, se formularon preguntas, recurrieron a diferentes fuentes de información y produjeron desde ellas análisis y conclusiones, tal como exhibe la siguiente imagen (registro n° 7):

157

Registro n° 7-Extracto de anotaciones para guion del corto audiovisual, septiembre 2022



ES IMPORTANTE DESTACAR QUE EL NIVEL SECUNDARIO CUENTA CON 38.792 MATRICULAS DISPONIBLES PARA UNA POBLACIÓN DE 50.015 HABITANTES, PARA JÓVENES ENTRE 15 Y 19 AÑOS, LO QUE DEJA AL 22% (11.223 ADOLESCENTES) DE LA POBLACIÓN SIN COBERTURA EDUCACIONAL.

Asimismo, entendieron oportuno y necesario elaborar sus propios instrumentos de producción de información para utilizarlos con otros/as. Hacer investigación en la escuela significó que ellas/os se apropiaran de diferentes equipos tecnológicos para aventurarse a la realización de entrevistas. En una primera instancia fueron hechas a sus propios compañeros/as, como muestra el registro n°8:

Registro nº 8- Fotografía de estudiantes haciendo y registrando entrevistas, agosto
2022



Pero además de ello, generaron diferentes instancias de entrevistas con preguntas específicamente diseñadas a docentes y directivos de su escuela con el propósito de colectivizar, no las afecciones que ellas/os expusieron, sino esas inquietudes que desata la intersección escuela, espacialidades, sonoridades y subjetividades. Así, los siguientes extractos pertenecen a ese repositorio de materiales de investigación producidos por las/os estudiantes donde se indagó sobre las problemáticas del espacio escolar:

158

Hay una cuestión de espacios, más que nada porque acá compartimos edificio con la primaria. En cuanto a nivel de ruido, a veces...por momentos se torna muy difícil cuando los chicos están en recreo o en la clase de educación física en el patio, se torna muy complejo dar clases. No escucho por ahí a un chico que tengo a dos metros, cierro la puerta, todo, pero es como constante y se dificulta mucho hablar, y escuchar, sobre todo (Entrevista a docente, varón, 48 años, 24/08/2022).

Es un edificio muy pequeño, para la cantidad de estudiantes que están siendo últimamente [...] el gran problema sobre todo se da en las pre horas donde los estudiantes tienen que estar en el pasillo porque no hay aulas disponibles. Ahí es un tema complicado porque los docentes no podemos dar clases, porque no se escucha, la gente pasa por los pasillos y es bastante incómodo. Entonces una

necesidad básica en una escuela sería poder dar clases como corresponde y en este lugar, es improbable (Entrevista a integrante del equipo directivo, mujer, 46 años, 12/09/2022).

Como se ha dicho, los relatos anteriores pertenecen a docentes y directivos de la escuela, los cuales fueron registrados en el marco de entrevistas realizadas por las/os estudiantes. En dichas narrativas, varias de las cuales forman parte del corto audiovisual, se pueden encontrar también esas afecciones que aparecen a partir de las desventuras que desplegaron y despliegan las políticas educativas a lo largo del tiempo y en estos espacios particularmente. Precisamente, la siguiente imagen (registro nº 9) muestra esa escasa aislación sonora entre las actividades de la escuela primaria y la secundaria, donde en el caso de esta última sus clases aparecen como 'improbables' como señala uno de ellos.

Registro nº 9: Captura de pantalla de filmación que muestra la continuidad del patio de primaria y el de secundaria, septiembre 2022



159

Docentes y directivos señalan, al igual que los relatos de sus estudiantes, las situaciones desiguales respecto del edificio escolar, la obstaculización del trabajo docente y la relación pedagógica donde se pone en jaque la posibilidad mínima de sostener la sociabilidad cotidiana, de escuchar y ser escuchada/o. En sus decires,

las/os directivas/os y docentes, la realidad de sus estudiantes no es ajena para comprender sus sensaciones, porque no es un asunto exterior a ellas/os. Es un problema que las/os atraviesa y afecta por igual, les imprime los mismos enojos, frustraciones y deseos de cambio. Propicia reacciones similares, que solo se muestran divergentes visto los roles que desempeñan.

La investigación les permite identificar y situar el problema que los/as afecta diariamente, no como un padecimiento subjetivo, sino como el correlato y la co-extensión del devenir de la vida escolar, reconociendo y constituyéndolos como objeto de investigación. Creemos que así como la problematización produjo el efecto casi inmediato de la crítica y simultáneamente de la investigación en el marco de un taller, también les brinda a ellos/as la oportunidad de construir sus propias *líneas de fuga* (Armella et al., 2019), sus maneras de huir y resistir a esos modos de existencia en la escuela. Es decir, adentrados ya en el proceso de producción del corto audiovisual van definiendo y encontrando diferentes formas “de hacerse ver, hacerse conocer y hacerse escuchar” (Langer, 2013, p. 352) a partir del devenir de la serie problematización-crítica-investigación.

160

8. Fugando: o trazando algunas líneas finales

A lo largo de este trabajo hemos descripto y caracterizado una multiplicidad de prácticas producidas por estudiantes secundarios -en interacciones con docentes y directivos- en vistas a la elaboración de un corto audiovisual que se ocupa de la intersección entre desigualdades, juventudes y barrios. Así en el marco de un taller de extensión universitaria, hemos visto cómo dichas prácticas ensamblan de forma seriada la problematización, la crítica y la investigación para discutir, cuestionar y contestar.

También, estas prácticas co-producidas colaborativamente son puntos de fuga que buscan construir otros mundos posibles (Guattari, 2013), agenciando esos deseos que (des) pliegan las *prácticas* de estudiantes, docentes y directivos para emplazar como objeto de reflexión constante esas injusticias que afectan diariamente a las juventudes. Como hemos mostrado, en estas prácticas se “eleva el propio pensamiento hasta el enojo y este hasta el nivel de la obra porque es allí donde los

estudiantes denuncian, pero, sobre todo, enuncian (Dafunchio y Grinberg, 2013) aquello que ocurre en sus vidas” (Armella et al., 2019, p. 255). Esas múltiples prácticas las consideramos como líneas de fuga porque, como dice Deleuze (2003), estas “no son forzosamente «revolucionarias», al contrario, pero es a ellas a las que los dispositivos de poder quieren obstruir, ligar” (p. 185). Son los escapes producidos por estudiantes, docentes y directivos que se conforman en esos agenciamientos colectivos del deseo cuyo propósito, no es el de resistir o reaccionar frente a la productividad de los dispositivos, sino *primeramente* salirse de ellos, huir, para dirigirse “en contra de las líneas que atraviesan una sociedad [...] para hacer un bucle, un remolino, una recodificación” (Deleuze, 2003, p. 186) y -agregamos- desterritorializarlas. Son líneas que al tramarse componen deseos colectivos y singulares de vidas otras, de escolarizaciones otras, donde la precariedad, las injusticias y las desigualdades no continúen siendo esa excepcionalidad normalizada (Dafunchio y Grinberg, 2013). Así desestabilizan, perturban y deshacen esas líneas que demarcan las condiciones y procesos en los que a diario se producen las vidas escolares.

Son fugas que a lo largo de un año de trabajo, se fueron multiplicando, condensando y expandiendo, hasta el punto de replicarse y multiplicarse en/con otros/as. Lograron escurrirse, escabullirse, escaparse de los efectos gubernamentales que producen los dispositivos, y reorientar las potencias de la serie afectos-afecciones con el propósito de problematizar, criticar, investigar e interrogar las formas y circunstancias en las que son llamados a constituir-se como sujetos estudiantes, docentes y directivos en la contemporaneidad. Son fugas que les permiten resaltar las politicidades, quebrar los prejuicios adultocentristas y estigmatizantes en algunos casos y, en otros, superar las hipótesis *tristes* y de *baja intensidad* (Dubet, 2021; Kessler, 2002) que sitúan esquizofrénicamente a la escuela como un espacio social insuficiente y desmovilizado, pero al que al mismo tiempo, es “sometido a una serie de demandas excesivas y muchas veces contradictorias” (Tenti Fanfani, 2021, p. 11), donde además, se hace cotidianamente de todo. Si hay algo que además resulta evidente es que el devenir de la cotidianidad expone cómo la escuela sigue siendo el campo social privilegiado

para co-construir una pedagogía otra (Armella, 2018) y desde ella, continuar creando *fugas*.

En suma, son *fugas* que en sus ‘*outputs*’ aspiran a exteriorizar, a la vez que colectivizar, un clamor común, compartido y co-producido dirigido como flecha a las problemáticas y afecciones que producen centralmente, en el devenir de la vida diaria escolar tal como lo afirmo un estudiante: aquello que “nos pasa a uno, nos pasa a todos”.

¿Cómo se cita este artículo?

AGUIRRE, E.G., LANGER, E.D. (2023). Devenir ‘escuela all in one’: problematización, críticas y fugas en una institución de nivel secundario del conurbano bonaerense. *Argumentos. Revista de crítica social*, 29, 136-171. [link]

162

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Adriana Hidalgo.

Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 59–76). Del estante.

Armella, J. (2015). *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar:8080/bitstream/handle/filodigital/2976/uba_ffyl_t_2015_904930.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales: Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza

urbana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 49–67.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400003>

Armella, J. (2018). Acerca de lo común: La escuela y los muchos. Cinco líneas y una fuga. *Praxis educativa*, 22(2), 147-159.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v22n2/v22n2a12.pdf>

Armella, J. y Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. *Signo y Pensamiento*, 31(61), 108–124.

Armella, J. y Langer, E. (2016). Mujeres heroínas. Una mirada audiovisual sobre las mujeres en contextos de pobreza urbana. *Polifonías*, 5(9), 126–148.

Armella, J., Carpentieri, Y., Dafunchio, S. y Schwamberger, C. (2019). Experiencia y obra. La producción artística como línea de fuga. En P. Cardona Restrepo y J. Echeverry Álvarez (Eds.), *Estética y educación para pensar la paz* (pp. 251–265). Universidad Pontificia Bolivariana.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (2nd. ed.). Duke University Press.

Bocchio, M. C. y Villagrán, C. (2020). Regulación del espacio urbano, espacio escolar y dinámicas de solidaridad en la vida cotidiana. Estudio de caso en dos provincias Argentinas. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 2(30), 365–380.
<https://doi.org/10.37177/unicen/eb30-283>

Bonilla, M. (2021). Los efectos de los ilegalismos sobre la materialidad de la escuela. El caso de una escuela emplazada en un contexto de pobreza urbana del conurbano bonaerense. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 259–273.

Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.

Bussi, E. M. y Grinberg, S. (2023). Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación*, (28.2), 43–62.

Butler, J. (2008). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault. En Transform, *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional* (pp. 141–167). Traficantes de sueños.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.

Caruso, M. (2003). “Sus hábitos medio civilizados”: enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 107–127. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5980/5389>

Castaño, N. y Burbano, A. (2021). Arquitectura y educación. En P. Páramo y A. Barbano (Eds.), *El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el ambiente educativo* (pp. 17-45). Universidad Pedagógica Nacional.

Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2536/Tesis_Alejandra_Castro.pdf

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.

Castro, A. y Serra, M. F. (2021). Espacio escolar y utopía universalizadora: definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. *Perfiles Educativos*, 43(171), 176–193. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59383/52613

Castro, A., Álvarez, S. y Fonseca, P. (2022). Los espacios escolares en la escuela secundaria: el desafío de garantizar el derecho a la educación y una espacialidad para todxs. *Cuadernos de Educación*, 19(20), 112–123.

Cattaneo, D. A. (2015). Arquitectura escolar moderna: interferencias, representación y pedagogía. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 6(1), 67-83.

<https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7559>

Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura, en Las formas de lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 45-58). Del estante.

Coole, D. y Frost, S. (2010). Introducing the new materialisms. En D. Coole y S. Frost (Eds.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (pp.1-43). Duke University Press.

Dafunchio, S. y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. *Magistro*, 7(14), 245-269.

DeLanda, M. (2015). The new materiality. *Architectural Design*, 85(5), 16-21.
<https://doi.org/10.1002/ad.1948>

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós.

Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Paidós.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, B. Gots, H. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann, E. Balibar, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-164). Gedisa.

Deleuze, G. (2003). Deseo y placer. En M. Foucault (Ed.), *El yo minimalista y otras conversaciones* (pp. 181-191). La marca.

Deleuze, G. (2004). *Spinoza: filosofía práctica*. Tusquets.

Deleuze, G. (2013). *El saber: curso sobre Foucault. Tomo I*. Cactus.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1973). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (5ta. ed.). Pre-textos.

- Díaz, E. (2014). *La filosofía de Michel Foucault* (5ta. ed.). Biblos.
- Dolphijn, R. y van der Tuin, I. (2012). *New materialism: interviews & cartographies*. Open Humanities Press.
- Dubet, F. (2021). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber* (6ta. ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20.
- Foucault, M. (1999). Polémica, política y problematizaciones. En *Estética, ética y hermenéutica* (pp. 381–390). Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France (1979-1980)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica? Seguido de la cultura de sí (Sorbona, 1978/ Berkeley, 1983)*. Siglo XXI.

- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño & Davila.
- Grinberg, S. (2012). Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana. *Polifonías. Revista de Educación*, 1(1), 75-94.
- Grinberg, S. (2020). Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2079/1324>
- Grinberg, S. (2022a). Dispositivos, gubernamentalidad y escolarización en tiempos gerenciales. En S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 29-53). CLACSO - UNSAM.
- Grinberg, S. (2022b). El dispositivo: un concepto metodológico. En S. Grinberg (Ed.), *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades* (pp. 53-73). CLACSO - UNSAM.
- Grinberg, S. y Armella, J. (2021). Cartografías de la mirada otra: jóvenes, pobreza urbana y producción audiovisual en la era postmedia. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5548/pdf>
- Grinberg, S. y Villagrán, C. (2020). La reforma de la educación y sus arquitecturas: Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Perfiles Educativos*, 42(170), 96-113. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59062>
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Cactus.
- Hickey-Moody, A. C. (2021). Nuevo materialismo, etnografía, y Práctica social comprometida: pliegues espacio-tiempo y la agencia de la materia. *Praxis*
- Argumentos. Revista de crítica social*, 2024, núm. 29, abril (abr. 24 - sep. 24)

Educativa, 25(1), 1-14.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5546>

Hickey-Moody, A. C. (2022). La política afectiva de la fe. En L. Anapio y C. Hammerschmidt (Eds.), *Política, afectos e identidades en América Latina* (pp. 23-57). CLACSO-CALAS. <https://www.clacso.org/politica-afectos-e-identidades-en-america-latina/>

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO.

Langer, E. (2010). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3630/2/TFLACSO-2011EDL.pdf>

Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias de contextos de pobreza urbana del partido de San Martín*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1678>

Langer, E. (2016). Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1017-1030.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.14209110815>

Langer, E., Carpentieri, Y., Machado, M. L. y Dafunchio, S. (2015). Producir saberes desde la experiencia de un taller audiovisual en una escuela secundaria en contextos de pobreza urbana. *Novedades Educativas*, 6(294), 27-32.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.

Lemke, T. (2021). *The government of things. Foucault and the new materialisms*. New York Press University.

Machado, M. L. y Grinberg, S. (2013). *Dispositivos pedagógicos y relatos de futuro en contextos de extrema pobreza urbana*.
<https://www.aacademica.org/mercedes.machado/11.pdf>

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como maquinaria de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: eventualización y problematización en Foucault. *Tabula Rasa*, 8, 111–132.

Rivas, A., Coria, J. y Scasso, M. (2012). *Balance de la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011)*. (Documento de trabajo No. 89). Cippec.
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2508.pdf>

Roldán, A. S. y Da Silva, L. (2021). Aproximaciones al espacio escolar: un análisis del edificio escolar como dispositivo de convivencia. *Revista de la Escuela de Ciencias de La Educación*, 17(16), 118–128.
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/592/412>

169

Saraví, G. (2019). Desigualdades invisibles: algunas reflexiones sobre la inclusión desigual en la escuela. En M. Southwell, P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (Eds.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 41–62). Eudeba.

Serra, M. S. (2017). Escuelas sin muros. Disputas sobre el espacio escolar y su capacidad performativa. En P. Pineau y M. Southwell (Eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp. 37–48). Biblos.

Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?. *Revista Crítica*, 3(4), 36-43.

Serra, M. S. y Trlin, M. (2017). *Trazos de emancipación en las estrategias de apropiación del espacio. Las escuelas de la familia agrícola correntinas del Taragüí*. 39ª Conferencia Internacional Permanente sobre Historia de la Educación (ISCHE). Buenos Aires, Argentina.

Serra, M. F. y Méndez, F. (2020). Arquitectura escolar en el siglo XX: aproximaciones desde cuatro publicaciones latinoamericanas recientes. *A&P Continuidad*, 7(13), 72-81. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/151101>

Taccetta, N. (2015). Arte, afectos y política. O de cómo armar un archivo. En C. Macón y M. Solana (Eds.), *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (pp. 287-305). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, (6), 1-17.

Veiga-Neto, A. (2000). Espacios que producen. En S. Gvirtz (Ed.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. (pp. 195-213). Santillana.

Villagrán, C. (2018). *Recepción y puesta en acto de la reforma del curriculum . Un estudio del devenir de la reforma en escuelas secundarias públicas de Santa Cruz* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Villagrán, C. (2020). Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-12. <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v24n1/0328-9702-praxis-24-1-0174.pdf>

Viñao Frago, A. (1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de La Educación*, 12-13, 17-75. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367/11786>

Viñao Frago, A. (2006a). El espacio escolar: viejas cuestiones, nuevos escenarios. En A. Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 289–308). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Viñao Frago, A. (2006b). Templos de la patria, templos del saber los espacios de la escuela y la arquitectura escolar. En A. Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica* (pp. 47–72). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Participación Educativa*, (7), 16–28.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91607/00820113013998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Viñao Frago, A. (2021). El espacio escolar como objeto histórico: una trayectoria intelectual. *Historia y Memoria de La Educación*, (13), 21–48.
<https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/27695/22366>