



## Escuela y vida cotidiana. Interrupciones y alteraciones a partir del conflicto de Moreno<sup>1</sup>

Alicia Merodo  
Mariela Arroyo<sup>2</sup>

### Resumen

El trabajo pretende, a partir de la descripción de los hechos desencadenados en el distrito de Moreno (Buenos Aires) luego de la muerte de dos trabajadores de la educación, en agosto del 2018, problematizar los modos de “hacer escuela” en contextos de colegios cerrados y de políticas educativas de extensión de la obligatoriedad escolar.

En el conflicto de Moreno se aprecian las huellas del Estado, de las políticas educativas, del trabajo docente y sus condiciones materiales y simbólicas, de los modos de hacer escuela pública y del trabajo político y pedagógico de los docentes. A partir de las muertes, se produjo el cierre de las escuelas y los trabajadores ocuparon espacios alternativos que permitieran abrir los colegios para dar continuidad al “hacer escuela” de un modo peculiar.

Se apreció cómo la escuela penetra en la vida cotidiana estructurando el día a día de las familias. Lo sucedido involucró a la comunidad y reavivó la trama social-territorial que alberga la escuela y los sentidos que se distribuyen con su presencia. Las muertes pusieron al descubierto el abandono sistemático del Estado –en sus diferentes escalas– en la inversión necesaria en infraestructura escolar, que se tradujo en deterioro y peligrosidad para la comunidad educativa.

**Palabras claves:** Estado, políticas educativas, escuela secundaria, muertes, conflicto socio educativo.

<sup>1</sup> Agradecemos especialmente a los equipos directivos de la Escuela Secundaria N° 2 – Marina Vilte (Dr. Marcelo Panucio) y de la Escuela Secundaria N° 28 (Dra. Clarisa Góngora). Ellos fueron quienes nos abrieron las puertas de las escuelas y el acceso a la comunidad educativa.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento. CE: alimerodo@gmail.com; marroyo@campus.ungs.edu.ar

## School and daily life. Interruptions and alterations from the Moreno conflict

### Abstract

The work intends, from the description of the events unleashed in Moreno after the death of two education workers in August 2018, to problematize the ways of “doing school” in the context of closed schools and educational policies of extension of school obligation.

In the Moreno conflict, the traces of the state, of educational policies, of teaching work and its material and symbolic conditions, of the ways of making public schools and of the political and pedagogical work of teachers can be appreciated. As a result of the deaths, the schools were closed and the workers occupied alternative spaces that allowed the schools to be opened to give continuity to “doing school” in a peculiar way.

It was appreciated how the school penetrates into everyday life, structuring the day-to-day life of families. What happened involved the community and revived the territorial social fabric that houses the school and the meanings that are distributed with its presence. The deaths exposed the systematic abandonment of the State –at its different scales– in the necessary investment in school infrastructure, which resulted in deterioration and danger for the educational community.

**Keywords:** State, educational policies, secondary school, deaths, socio-educational conflict.

### Introducción

*“...no solo la muerte de dos compañeros fue el límite, sino también la idea de no soportar más que nos olviden” (Exdirectora de Moreno)*

El trabajo sistematiza la experiencia de inmersión en el territorio de Moreno (Buenos Aires) a partir del conflicto político, educativo, emotivo y social que se pone de manifiesto con la muerte de dos trabajadores de la educación<sup>3</sup>. Lo sucedido condensa significados a comprender de manera colectiva. El Estado, las políticas educativas, el trabajo docente y las

---

<sup>3</sup> La experiencia de inmersión en el territorio de Moreno se realizó en el marco de la materia Residencia I: la escuela ámbito de trabajo docente, de la formación de profesores de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Como equipo docente decidimos habitar el territorio en conflicto junto a los residentes (profesores en formación). Ello nos permitió apreciar la polifonía de voces involucradas con el conflicto, reconstruir los hechos, registrar las decisiones, dar apoyo político a la movilización, involucrarnos como formadoras en la experiencia y por extensión involucrar a los futuros profesores. Aquí compartimos el registro audiovisual de la experiencia: [https://www.youtube.com/watch?v=1FUmOc1yG-8&ab\\_channel=JoaquinSimon](https://www.youtube.com/watch?v=1FUmOc1yG-8&ab_channel=JoaquinSimon)

condiciones materiales y simbólicas, el trabajo político y pedagógico de los docentes, los modos de hacer escuela y los sentidos renovados que alimentan las luchas en defensa de la escuela pública, están presentes en las tensiones y disputas que el conflicto visibiliza. Las muertes sucedidas en el ámbito de una escuela producto de la negligencia estatal, significó un punto de inflexión, tanto para los trabajadores de la educación como para la comunidad educativa de la región. A partir de ese momento, las escuelas del distrito técnicamente se cerraron con la consecuente conflictividad educativa y social que supuso dicha decisión. Lo sucedido puso al descubierto los cruentos efectos de políticas neoliberales de desinversión en educación, con la consecuente falta de mantenimiento de los establecimientos educativos, al punto de convertirlos en ámbitos riesgosos para la vida de los trabajadores. Se visibilizaron los modos en que la extensión de la obligatoriedad escolar se materializa en los territorios. Su consecuente masificación en la educación secundaria puso de manifiesto que, en términos infraestructurales, más estudiantes en las escuelas no ha sido equivalente a mejoras en el presupuesto educativo. El estado de los edificios, la escasez de aulas, la falta de medios y la sobrecarga laboral, dan cuenta de un empobrecimiento de los servicios públicos. La educación pública es un campo de fuerzas que expresa la confrontación de grupos e intereses, la lucha de lógicas y de representaciones en torno al sentido de la escolarización. Resulta fundamental poder pensar y comprender el contenido y la dinámica del modelo escolar que se impone bajo las lógicas de gobiernos neoliberales (Laval, 2004).

El conflicto recolocó a los actores del sistema educativo y de la comunidad. Principalmente a los equipos directivos, docentes, preceptores y personal administrativo, quienes se vieron directamente afectados y conmovidos en la base misma de sus condiciones laborales y de existencia. Los sucesos ocurridos a partir de las muertes dan cuenta de un conjunto de acontecimientos y decisiones de la comunidad educativa, incluyendo gremios docentes y organizaciones sociales, quienes rápidamente reaccionaron, se juntaron, marcharon y tomaron decisiones organizativas y de continuidad de las acciones. Cabe señalar que el distrito de Moreno tiene una historia previa ligada a los movimientos sociales y a las organizaciones de la sociedad civil. Por lo cual, esta última se hizo presente, actuando como mediadora entre intereses diversos (lo privado y lo público), lo particular y lo universal (Beasley-Murray, 2010).

La partida de dos trabajadores de la escena escolar activó la potencia política de otros cuerpos y movilizó emociones diversas. El afecto es un modo de describir las interacciones constantes entre los cuerpos (Beasley-Murray, 2010)<sup>4</sup>. El conflicto movilizó cuerpos, desató emociones, motorizó decisiones, construyó límites, activó voces, articuló actores. Como expresión de este accionar, identificamos formas organizativas nuevas que abrieron un canal de diálogo y deliberación para las decisiones vinculadas al devenir de las escuelas: 1) El comité de crisis y 2) La asamblea de directores/as.

---

<sup>4</sup> Según este autor, un cuerpo se define por la potencia de afectar o ser afectado, por su poder de afección; algunos cuerpos tienen más poder de afectar a otros cuerpos.

La creación del **comité de crisis** y su composición (docentes, sindicatos, familias, representantes de la burocracia educativa, representantes de organizaciones sociales) se constituyó en una herramienta política que permitió colocar en paridad de decisiones a diferentes actores, quienes tuvieron a su cargo dar cumplimiento al protocolo de habitabilidad de las escuelas. Su creación supuso que la gestión de gobierno daba curso al arreglo de las escuelas y el comité decidía la apertura o no, en función de la supervisión realizada.

Las asambleas de directores/as, intercambiando y tomando decisiones sobre la marcha de las escuelas, fue un hecho inédito. Desde el inicio del conflicto, los equipos directivos se organizaron en asambleas para resolver los pasos a seguir a partir del cierre de las escuelas. Ellos atienden una multiplicidad de tareas dentro de las cuales, las burocráticas-administrativas ocupan un lugar importante. El espacio de la asamblea les permitió ubicarse en una posición política y pedagógica como actores claves que dirimen sentidos culturales de manera colectiva.

Ambas iniciativas expresan la creatividad y los niveles de organización al generar instancias para transitar los efectos de la tragedia, al tiempo que avanzaron en propuestas, decisiones y tareas específicas para garantizar una cierta continuidad de lo escolar. Intentaremos dar cuenta de la complejidad que supuso “hacer escuela”, a partir del análisis del material recogido durante los años 2018 y 2019 en dos escuelas secundarias de la localidad de Moreno.

### **La suspensión del cotidiano escolar: continuidad pedagógica y experiencia escolar**

Las muertes desencadenaron un conflicto que puso en evidencia problemas preexistentes: falta de condiciones infraestructurales y laborales necesarias para garantizar la expansión de la obligatoriedad escolar. El cierre de las escuelas alteró los principios de la gramática de la escolaridad, a partir de los cuales se organiza la transmisión sistemática de la cultura en nuestras sociedades (Tyack y Cuban, 1997). Nos referimos a un espacio y un tiempo específicos para la transmisión. La imposibilidad de contar con un lugar “seguro” para dictar clases, en sistemas que organizan la instrucción en base a un espacio cerrado, a la presencialidad y a la simultaneidad, desestructuró la vida cotidiana escolar en Moreno. El cierre de las escuelas puso en evidencia que no solo garantizan la transmisión de saberes, sino que son una parte sustantiva del engranaje de la organización social. El cierre afectó la organización de las familias, que cuentan con el tiempo-espacio de cuidado de las juventudes mientras trabajan o realizan otras actividades.

Ante la imposibilidad de dar clases en el espacio y horario escolar, los trabajadores de la educación de Moreno recrearon modos particulares de hacer escuela, con la intención principal de mantener el lazo con los adolescentes y garantizar condiciones mínimas para la continuidad del año escolar, con mayor foco en los sextos años. No sin dificultades, porque la vida de los estudiantes, el oficio de alumno y el trabajo docente están organizados en base a reglas de funcionamiento cotidiano en el espacio-tiempo escolar.

Directivos y docentes fueron creando respuestas situacionales y nuevas formas de intervenir que requirieron de recursos, formas organizativas y saberes para trabajar en condiciones adversas (Baquero et al., 2009; Terigi, 2012). Al alterarse la presencialidad, la organización escolar se fue adaptando a las contingencias, albergando modos alternativos de hacer escuela. El costo organizacional y laboral recayó en el colectivo de trabajadores. La escolarización, al salir del límite físico de las escuelas, se expandió hacia otros espacios sociales y culturales dando lugar a territorios escolares ampliados. La temporalidad escolar se reconfiguró en una heterogeneidad aún mayor de realidades escolares, caracterizadas por una construcción cotidiana que los sujetos involucrados hacían en espacios y tiempos reconfigurados.

### Continuidad pedagógica

Con la interrupción del cotidiano escolar, se intenta implementar en las escuelas, la “continuidad pedagógica” como modo de paliar la discontinuidad generada por el cierre de escuelas. El primer antecedente de continuidad pedagógica refiere a la Gripe A (2009). En esa oportunidad, se elaboraron cuadernillos para que los estudiantes pudieran trabajar desde sus casas durante la suspensión de clases. Posteriormente, con la aprobación del Reglamento General de las Instituciones Educativas (Buenos Aires, 2012), se deja asentado que “El Plan de Continuidad Pedagógica es la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar” (Art. 103).

Asimismo, el Régimen Académico común para la educación secundaria (Resolución 587/11, DGCE) incluye “Actividades institucionales para el aprovechamiento pleno de la jornada escolar con el propósito de que los profesores y los estudiantes puedan alcanzar el máximo aprovechamiento del tiempo escolar”, pensadas para resolver las horas libres a causa del ausentismo docente. La Resolución 1131/2017 (DGCE) establece que las instituciones que pierden días de clase por paros deben hacer un plan de **continuidad pedagógica**. La normativa insta a aquellos docentes que adhieren al plan de lucha a compensar los días. La definición normativa referida a la continuidad pedagógica surge para que las escuelas cuenten con una herramienta institucional para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares. Con el cambio de gestión política en la provincia, el sentido político pedagógico reforzó una dimensión punitiva hacia aquellos docentes que adherían a las medidas de lucha.

Frente al conflicto surgido en Moreno, se resolvió que en las escuelas que no reunían los requisitos de habitabilidad, las clases se suspendían y se daba lugar a las tareas específicas reguladas por las orientaciones normativas de la continuidad pedagógica. Este escenario supuso una delegación de responsabilidades de la gestión de gobierno en directivos, docentes, estudiantes y familias. Las normas referidas proveen orientaciones para el aprovechamiento de la jornada escolar frente a interrupciones breves del ritmo escolar. El peso está puesto

en la responsabilidad de los equipos institucionales de garantizar el aprendizaje y el acompañamiento pedagógico, sobre todo ante la ausencia de docentes. Ahora bien, una cosa es dejar actividades en días de ausencia para que los estudiantes trabajen de manera autónoma, y otra es que estas propuestas se conviertan en el modo de estructurar la jornada escolar en períodos de tiempo prolongado, como fue en el caso de Moreno.

La Dirección General de Cultura y Educación subió a su página web (agosto, 2018) materiales para acompañar el plan de continuidad pedagógica. A modo de presentación, en la página web, dice:

Las siguientes propuestas didácticas tienen como fin resguardar las trayectorias escolares de los alumnos. Los mismos se ofrecen como una opción para acompañar el Plan de Continuidad Pedagógica. Estas propuestas no reemplazan la tarea que cada docente realiza en sus aulas, sino que sugieren actividades para efectuar junto con los padres. El material pretende recuperar contenidos ya trabajados y mantener el vínculo pedagógico de los niños con su escuela.

Se trata de materiales didácticos cuyo foco está puesto en recuperar experiencias de enseñanza realizadas por los docentes. Para las escuelas de Moreno, cerradas por periodos prolongados de tiempo, dichos cuadernillos fueron insuficientes para generar condiciones de continuidad pedagógica. Al mismo tiempo, hay una invocación a la responsabilidad de los padres en el acompañamiento de los estudiantes. Para compensar, los trabajadores de las escuelas de Moreno elaboraron materiales con actividades que los/as estudiantes recogían, las resolvían y las entregaban a sus docentes. Las actividades eran el dispositivo para garantizar el vínculo pedagógico, pues organizaban rutinas de encuentros, por lo general en la puerta de las escuelas. Momento de entrega de cuadernillos a estudiantes, momento de recepción de las actividades resueltas y momento de devolución de dichas producciones. La dificultad que entrañaba este dispositivo era que, por tratarse de actividades que suponían la resolución en los hogares, fueron pensadas para ser realizadas individualmente y con el apoyo familiar. Frente al conflicto, la gestión del gobierno responsabilizó a directivos y docentes por el cierre de escuelas, dejando a su cargo el plan de continuidad pedagógica y evadiendo la responsabilidad por las muertes y el posterior cierre de escuelas.

Los plazos de interrupción de la escolaridad fueron impredecibles porque dependían de las obras a cargo del gobierno provincial. La cantidad de contenidos escolares “a trabajar” era importante y difícil de llevar adelante sin la posibilidad de garantizar un vínculo pedagógico. Los proyectos de continuidad fueron diversos en cada escuela. Dada la prolongación del conflicto, las instituciones debieron tomar decisiones en torno a la evaluación y a la calificación.

*Nosotros solicitamos que vengan los inspectores porque necesitábamos un dispositivo por la situación especial de emergencia. Nos dejaron solos con el tema de la acreditación, enfrentarnos con las familias, con la comunidad... (...)*



*Entonces decidimos en la Asamblea que a los alumnos se les exija la continuidad y un modelo de prueba integradora a defender en diciembre, para los chicos que no vinieron a la continuidad, y no presentaron los trabajos y no pudieron ser evaluados. A ellos se les abrió las mesas de diciembre, donde se les pedían los trabajos y el trabajo de integración. (Directora, Escuela 2)*

El sentido de la “continuidad pedagógica” desde el punto de vista normativo surgió para dar respuesta a situaciones distintas de las desencadenadas en Moreno. La responsabilidad de la resolución de las actividades recayó en los estudiantes y sus familias, con el riesgo de acrecentar desigualdades preexistentes. Si bien las escuelas establecieron distintas estrategias, predominó la entrega de fotocopias con actividades, las tutorías fuera de la escuela (veredas o galerías exteriores) y los mensajes por WhatsApp y por Facebook.

En las escuelas visitadas, además de las actividades, se decidió buscar lugares alternativos para dictar clases a los sextos años. La búsqueda de estos lugares recayó en los cuerpos directivos.

*...se consideró que sexto año tiene que tener una continuidad presencial porque el año que viene ya no los vemos, no hay forma de recuperar lo que se pierda. Dentro de las posibilidades apareció la parroquia. Hay clases por día, no son todos los días. (Preceptora, Escuela 1)*

En ambas escuelas, se realizaron actividades que incluyeron el análisis de la situación que estaban viviendo. En una de ellas, se realizó un mural, en la otra se organizó una revista. Fueron propuestas por iniciativa de directivos y profesores/as y no tenían carácter obligatorio. Sin embargo, se constituyeron en un vehículo para expresar colectivamente y significar culturalmente lo que estaban viviendo.

A pesar de los esfuerzos de los/as trabajadores/as y de la comunidad, en las dos escuelas encontramos una serie de limitaciones (pedagógicas, económicas, de recursos y de organización) para llevar adelante la propuesta y sostener la presencia en la escuela. Estar en la escuela suponía estar fuera de la escuela, en galerías y patios descubiertos. La principal dificultad pedagógica estaba dada por la imposibilidad de sostener el trabajo cotidiano de enseñar y, como contrapartida, generar algún tipo de organización en torno a lo escolar. La interrupción de las clases afectó directamente al vínculo pedagógico al desestructurar el cotidiano escolar.

*...el adolescente necesita el contacto con un par, una relación personal con compañeros de su misma edad, diálogos con el docente, más allá de que es un espacio educativo, un espacio para compartir y un material de lectura. (Profesora, Escuela 2)*

Se hicieron evidentes las dificultades económicas y de recursos, sobre todo en contextos de aumento de la pobreza y recrudescimiento de la crisis económica.

*En total será un 50% de la escuela que se acerca. En un primer momento, nos costó porque los colectiveros no les querían cobrar el boleto estudiantil a los chicos, les querían cobrar el boleto normal y los chicos les decían, “no, pero voy a la escuela” y les respondían “pero si no hay clases”. (Preceptora, Escuela 1)*

Las restricciones económicas impidieron la utilización de recursos tecnológicos como una forma alternativa para gestionar la enseñanza.

*...por ejemplo, este material lo usé para dos clases, pero es un material que se notaba que quien lo realizó, no tiene idea de lo que pasaba en Moreno, me sirvió relativamente, apuntaba mucho al uso de la tecnología, y un problema en muchas escuelas es que no todos tienen tecnología (...). Nosotros pensábamos que era una herramienta la tecnología, pero de alguna forma se transformó en un problema. (Profesora, Escuela 2)*

La discontinuidad del ritmo escolar presencial retrajo a la población estudiantil. Ello se vio reflejado en las ausencias a las instancias de tutorías o en los momentos de entrega de actividades y devolución de las ya resueltas.

*Está costando que vengan. En un primer momento vinieron todos, ahora cuesta o vienen dos horas y se van. (Preceptora)*

*Hace dos meses que no hay clases. Muchos pibes empezaron a laburar, otros están más metidos en la calle, en las esquinas. La escuela era un espacio de contención. (Estudiante, Escuela 1)*

Más allá de la pérdida de espacios significativos de la experiencia escolar (Rockwell, 1995), el plan de continuidad pedagógica dio lugar a acciones que emergieron espontáneamente y posicionaron en un lugar político a los sujetos involucrados. Por un lado, se intentó que los estudiantes pudieran tener cierta continuidad en el aprendizaje, con las dificultades que supone la ausencia del vínculo pedagógico cotidiano. Por el otro, los distintos actores reconocen que el dispositivo gestado sirvió para no perder “tantos” estudiantes, más que para el acceso a los contenidos escolares, dado que la ausencia de continuidad podría terminar en abandono. Los esfuerzos de las escuelas para que los/as estudiantes continúen yendo se vinculan con la necesidad de sostener un lazo social al abrigo de seguir sintiéndose parte de la escuela, aún con clases suspendidas. El esfuerzo desplegado por los/as trabajadores de la educación y la comunidad educativa generó condiciones propicias para el sostenimiento del vínculo a lo largo del tiempo.

### **Otra experiencia escolar**

Al tiempo que el cotidiano escolar estaba alterado, se construía otro tipo de experiencia escolar con otras dimensiones formativas (Rockwell, 1995) vinculadas principalmente a la



participación en el espacio público (marchas, encuentros), la defensa de los derechos y las condiciones de trabajo, las relaciones con la comunidad y la creación de espacios deliberativos que daban fuerza y sentido a los posicionamientos colectivos que se fueron gestando. En la medida que se extendía la suspensión de clases, el desconcierto y la incertidumbre pulsaban por la apertura de las escuelas. Sin embargo, no todos los estudiantes concurrían a las actividades y movilizaciones vinculadas al conflicto. No todos los docentes estuvieron implicados. Los más involucrados y politizados sostuvieron una participación activa y comprometida. La experiencia escolar discontinua diseminó un sentimiento de defensa y sostén de la escuela pública y, por su parte, la ausencia de escuela puso en valor su presencia.

### ***Desnaturalización de las condiciones de trabajo y estudio***

Aparece de manera insistente en los relatos de los distintos actores cómo el estallido en la escuela y las muertes les permitió desnaturalizar las condiciones en las que trabajan y estudian. Fue un golpe que les permitió empezar a decir “basta” ante las situaciones de desidia y abandono del Estado.

*La idea es que no se te caigan los techos encima. La idea es tener una escuela digna. Muchos salones están clausurados porque se llueven. Los 365 días del año la luz está encendida porque no funcionan las teclas. Pido tener una escuela digna. No tener que estar con la cajita de herramientas al costado y seguir naturalizando la ausencia del Estado. (Estudiante, Escuela 1)*

### ***La escuela y la participación en el espacio público***

Los/as docentes y estudiantes aprendieron a organizarse para participar en el espacio público. La experiencia de la asamblea de directores y el comité de crisis, así como la organización de movilizaciones, puso a los distintos actores ante la necesidad de posicionarse políticamente e intervenir en el espacio público.

En las escuelas con las que trabajamos, estas decisiones se apoyan en culturas escolares (Viñao Frago, 2002) preexistentes, en las cuales la formación ciudadana y la participación en defensa de los derechos son parte de la cultura escolar. Docentes y estudiantes reconocen el valor de que sea la escuela la que enseñe estos contenidos, asumiendo la responsabilidad de la formación política.

*En nuestra escuela, el centro de estudiantes es independiente, los alumnos se involucran. El día que pasó la tragedia, una hora después estábamos en el salón y cuando escuchamos la noticia salimos y convocamos a asamblea inmediata, así comenzamos una tarea de reflexión todos los alumnos y docentes y, una hora*

*después, nos enteramos de la marcha. Salimos de la escuela con la comunidad educativa para la plaza. (Estudiante, Escuela 1)*

El conflicto de Moreno se convirtió en oportunidad para poner en presente la formación política.

*...en el frente de la escuela se hizo una obra colectiva, un mural con lo ocurrido en Moreno. Las propuestas institucionales trataron de integrar aspectos para pensar que lo ocurrido en Moreno tiene que ver con responsabilidades de distintos niveles gubernamentales, tiene que ver con cuestiones actuales de cómo se resuelven los problemas que tenemos en Moreno. La continuidad pedagógica se da en este contexto, con trabajos que son de las materias, pero también con propuestas institucionales en donde usamos los recursos de las materias, hemos usado estadística, información de los medios de comunicación, la lucha por la educación pública. Tratamos de que se tome conciencia de lo que está pasando. (Vicedirectora, Escuela 1)*

### **Vincularse con la comunidad**

Otro de los aprendizajes valorados de la experiencia es la importancia de fortalecer lazos con la comunidad. Se pasó de una escuela que informa a las familias sobre la situación de los/as estudiantes, a incorporarlas activamente en la vida de la institución y en decisiones acerca del conflicto, desde el reconocimiento de que el reclamo era conjunto. La incorporación de las familias a la lucha fue un aprendizaje que sentó las bases de una red de sostén y cooperación.

*Esto de crear lazos y el vincularnos, el vincularse con la comunidad fue muy importante... (Directora, Escuela 2)*

*Las marchas en Moreno fueron muy importantes. Fue la movilización de adultos; no solamente de docentes, también de muchas familias. (Vicedirectora, Escuela 1)*

### **Valoración de la escuela ante su falta**

La “escuela” empezó a valorarse como importante ante su ausencia. Los docentes expresaron su alegría de poder volver a trabajar en ella, los estudiantes mencionaron en más de una ocasión cómo extrañaban la escuela como ámbito de socialización, pero también como espacio de aprendizaje destacando el lugar de los docentes.

*La escuela es un espacio de contención. No venimos solo a aprender. (Estudiante, Escuela 1)*

## Conclusiones

Las muertes de Moreno representaron un punto de inflexión, marcaron un límite, reconfiguraron lo tolerable en términos de condiciones consideradas dignas para el trabajo de enseñar. Sucedieron en el contexto de una gestión educativa de orientación neoliberal, pero permitió advertir que la desinversión en infraestructura escolar necesaria para acompañar la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria precedía a dicha gestión e involucraba gestiones anteriores.

El conflicto de Moreno, con el consecuente cierre de las escuelas y el peculiar modo a través del cual las instituciones “hacen escuela” en el territorio, permitió ponerla en valor desde su contingencia y desde su historia. Apreciar lo que la escuela significa en contextos en los que está asediada, suspendida, interrumpida. Lo sucedido permite advertir que la escuela penetra en la vida cotidiana de las familias, estructura el día a día de sus miembros. Su ausencia muestra lo que significa y representa, la trama social que alberga y los sentidos que se distribuyen con su presencia. Desde las políticas neoliberales se disemina una condena a la escuela y a sus trabajadores. Es precisamente en momentos de condena cuando aparece lo que ella es como realización. Los alegatos en su contra están motivados por el temor a una de sus características más importantes que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de su origen, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, renovar el mundo y suspender un orden desigual, de allí su valor público y común (Masschelein y Simons, 2014).

Desde el presente, podemos aventurar que Moreno y su gente ya no son los mismos. Transitaron el olvido y convirtieron las luchas producto de microinjusticias en una lucha pública, que seguramente persistirá en la memoria colectiva del distrito. El conflicto se convirtió en un significante que condensa múltiples dimensiones para el análisis desde el punto de vista educativo, político y cultural. Hay allí políticas educativas de las últimas décadas, modos de concebir el trabajo docente, formas que adquiere la relación escuela-comunidad, presencias estatales, contextos políticos, económicos y culturales, la historia social, política y cultural del distrito, la participación de las organizaciones sociales, los modos que adquiere la trama de afecto y solidaridad en el territorio, el modo de concebir al sujeto político en las políticas educativas. Moreno expresa modos de rechazo al orden establecido y la toma colectiva de decisiones. Expresa prácticas de sensibilización en relación al desfinanciamiento y al abandono. La comunidad, a partir de la tragedia que supuso las muertes, pareciera haber puesto un límite a los poderes establecidos dando lugar a formas colectivas de tomar decisiones. Nos ronda una pregunta que queda abierta: ¿Qué dejará la experiencia de Moreno en la memoria colectiva de la educación de la región? Con la convicción que las prácticas cotidianas permanecen esparcidas como “memorias” en el territorio, como parte de una política de sujetos plurales que a la adversidad antepusieron lo político en tanto fuerza de un disenso creativo.

**Referencias bibliográficas**

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(7), pp. 292-319.
- Beasley-Murray, J. (2010). *Poshegemonía. Teoría política y América Latina*. Barcelona: Paidós.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, E. (1995). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela en La escuela cotidiana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1997). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.