

**DE UN CENTRO CLANDESTINO DE DETENCIÓN  
A UN ESPACIO PARA LA EDUCACIÓN.  
NOTAS SOBRE LA ESCUELA EN CAMPO DE LA RIBERA**

María Molas y Molas \*  
Daniel Miguel Lemme

**Introducción**

Se intentará presentar brevemente el recorrido realizado durante una investigación efectuada entre 1999 y 2000 titulada *De un centro clandestino de detención a un espacio para la educación. Historia y singularidad de la Escuela Media Hache*<sup>1</sup>.

La investigación se sitúa en una escuela media<sup>2</sup> de la Ciudad de Córdoba que funciona en predios del ex centro clandestino de detención Campo de la Ribera<sup>3</sup>. El problema planteado fue *¿Cuál es la influencia de la historia en la singularidad de la Escuela Media Hache?*<sup>4</sup>. Se abordó con una metodología cualitativa, en un trabajo de campo de aproximadamente seis meses y utilizando como instrumentos de recolección de datos la entrevista abierta, observación participante y fotografías.

A los fines de operacionalizar la 'singularidad' se trabajó el concepto de 'estilo institucional' "... ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración en el tiempo, en la historia del establecimiento, lo caracterizan como responsable de una cierta manera de producir, de provocar juicios e imágenes y de resolver y enfrentar dificultades". (Fernández;1994:41)

---

\* Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. e-mail: maria\_molas74@hotmail.com; dlemme@onenet.com.ar

<sup>1</sup> Tomando como punto de partida esta investigación, se generó un proyecto que fue becado por la Agencia Córdoba Ciencia durante el período 2001-2003.

<sup>2</sup> Se utilizarán nombres que no son los reales.

<sup>3</sup> "En la provincia de Córdoba los de principal actividad ilegal fueron los denominados: 'La Ribera', 'La Perla', 'La Perla chica', 'Hidráulica' y la División de informaciones de la policía provincial (...) La Prisión Militar de Encausados "Campo de la Ribera", se transformó en centro clandestino de detención a partir de 1975." (Nunca Más;1991:200-201)

<sup>4</sup> El objetivo fue reconstruir las características principales del estilo para entonces poder abordar la pregunta por la influencia de la historia; poder describir cómo es la escuela hoy permite a posteriori preguntar si en estos modos de hacer y pensar hay alguna relación con la historia del edificio donde está asentada.

La investigación abordó tanto el momento de creación de la escuela, como su momento actual. Interesa retomar aquí sólo los puntos principales del trabajo, las categorías del 'estilo institucional' y las conclusiones a las que se arribaron.

### **Algunas puntualizaciones acerca del surgimiento de la escuela**

La Escuela FE se crea en 1991 a través de un decreto provincial<sup>5</sup>. Luego de transcurridos unos meses la escuela comienza a funcionar compartiendo el edificio con una escuela primaria de la zona. Esta escuela primaria (Escuela CP) venía solicitando al gobierno un edificio adecuado para desarrollar la tarea educativa ya que funcionaba en un convento. El gobierno decide dar como edificio para la escuela primaria parte del edificio del ex centro clandestino de detención Campo de la Ribera<sup>6</sup>, más específicamente el casino de los oficiales. Cuando se produce el traslado de la escuela primaria a Campo de la Ribera se crea la Escuela Media Hache. Al año de compartir el edificio con la escuela primaria, la directora de la EMH decide ocupar otra parte del predio militar. Así, a comienzos del segundo año de vida la escuela se traslada a lo que fueran los calabozos, ocupando este edificio abandonado. Con la ayuda de padres y vecinos comienza a impartir la tarea educativa desde los calabozos.

### **El estilo institucional<sup>7</sup>**

A continuación se desarrollarán las principales características de cada una de las categorías que componen el concepto de 'estilo institucional'.

Los 'modos de producción', primer categoría que propone Fernández se presenta como "...técnicas, modelos que orientan la acción, imágenes que controlan los desvíos (se internalizan en el proceso de socialización institucional), ciclos". (Fernández;1994: 41)

Para abordar este punto del EI es necesario comenzar con la idea de una escuela que desarrolla a diario una tarea, la cual cristaliza objetivos relacionados con un proyecto educativo. Esto remite a determinadas preguntas: ¿Para qué se creó la escuela? ¿Cuál es su función? ¿Cuál su proyecto educativo?

Al respecto dicen diferentes agentes:

---

<sup>5</sup> Decreto N°871.

<sup>6</sup> Pese a que existía un rechazo del lugar por parte de la gente del sector y del sindicato de docentes.

<sup>7</sup> En adelante, estilo institucional o EI.

'... la misión de este centro es contener al alumno para evitar el vagabundeo y la formación de malos hábitos... '

*'El objetivo de la escuela era tratar de sacarlos del pozo en que viven, de hacerlos mas personas... sacarlos de esas cosas que están pendientes, haber... que te pueden sacar...'*

*'Al principio el objetivo era sacar al chico de la calle, contenerlo en un lugar, darle alimentación, y bueno, tenerlo seguro'*

*'Ese primer objetivo de la escuela, y que no deja nunca de serlo, es el de contener al alumno'*

Los actores establecen, y coinciden en sus apreciaciones, que la escuela tiene como objetivo contener al alumno, 'hacerlos personas', y que dejen de estar pendientes del robo. Este objetivo no ha variado en el transcurso de los años. Aparece en la voz de la fundadora refiriéndose a los orígenes de la escuela: 'al principio el objetivo era', como también refiriéndose al momento presente 'este primer objetivo y que nunca deja de serlo'.

La escuela presenta unos sentidos- vectores que se enraízan con su proyecto fundacional. Estos sentidos: 'dar alimentación, dar contención, dar afecto' se encuentran presentes en la tarea de la escuela y funcionan como supuestos que la rigen, apareciendo la escuela comprometida en estos cuidados.

Por otro lado, estos 'modelos que orientan la acción' presentan una imagen con relación a los alumnos. Esta imagen se encapsula en palabras como 'que sigan por el camino derecho', 'que dejen de estar pendientes de que te pueden sacar'. Así, se establece una diferenciación entre quienes forman para que sigan el camino derecho, y quienes están pendientes del camino 'torcido'.

*'...en principio son rateros, que viste vienen y te roban cosas'*

*'C- Acá no pasa nada...*

*- Tranquilo...*

*M- Tranquilo. Sí, todo tranquilo. Todo pacífico, mejor dicho'*

*- 'Y ¿qué tal los docentes?*

*M- No, muy buenos los docentes.*

*J- Muy buenos.*

*M- Realmente nos dan todo. Ponen todo de su parte para enseñarnos, para explicarnos, el afecto que tienen para con nosotros es bastante bueno'*

La imagen de 'rateros, ratas' diferente de 'los buenos' permitió introducir el concepto de Clase Social Institucional (csi). Mendel considera que toda institución, cualesquiera sea la utilidad o necesidad a la que responda, contiene distintos niveles de división del trabajo. "A cada uno de esos niveles corresponden una o varias clases institucionales del mismo nivel. En la medida en que esas clases

son indispensables para la marcha de la institución, su actividad crea una parte del poder dentro de esta. Toda problemática de que nos ocupamos atañe a las relaciones de poder establecidas sobre una base de igualdad - puesto que todas las clases son indispensables- entre las clases institucionales: una problemática dialéctica de 'captación - recuperación' que nunca cesa y que permite a cada una de esas clases identificarse con la institución en acto..." (Mendel; 1972:8).

Se establecen por un lado la clase social institucional docentes (csid) y por otro la clase social institucional que conforman los alumnos (clase social institucional alumnos -csia-). Cada clase es indispensable para el funcionamiento de toda escuela, no hay escuela sin docentes, como tampoco la hay sin aprendientes.

La primera nomina a la segunda como 'las ratas' y esta imagen alude tanto a los alumnos actuales como a la primera promoción. Por otro lado la csi docentes aparece con una identidad más consensual: quienes guían, son buenos.

*'Se produce una irrupción: entran chicos a la escuela. Una docente cierra con llave la puerta que da al patio. Un preceptor (G) sale porque la secretaria le avisa. Yo sé que los chicos están en un campeonato de fútbol, deben haber entrado a tomar agua'.<sup>8</sup>*

Este hecho, incorpora otro sentido a esta imagen. No sólo la imagen se refiere a 'ratas', robos, sino que con ello aparece una amenaza, sino ¿porqué cerrar con llave la puerta?

Hay entonces, una contradicción, por un lado una csi teme al robo, por otro lado, otra csi dice que 'todo está tranquilo'. Pareciera que en este punto no hay coincidencia, ni acuerdo.

La segunda categoría denominada 'modos de reacción ante dificultades' hace referencia a formas más o menos regulares de diagnosticar, plantear problemas, resolverlos; como también a maneras de 'tratar' con las tensiones y ansiedades que desencadenan el trabajo y la vida en relación. (Fernández;1998)

En este punto se identifican regularidades que son discriminadas teniendo en cuenta las clases sociales institucionales establecidas, diferenciando la figura de la directora como una categoría que no es posible de agregar a la clase de los docentes.

**Figura de la directora:** A poco de asumir, a fines del primer año de vida de la escuela y cuando aún compartían el edificio con la escuela primaria, la directora realiza un diagnóstico y establece en un documento que considera un desafío el trabajo con los adolescentes que concurren a la escuela, y una prioridad la consecución del edificio propio. La manera como la directora resuelve el tema edificio pone en evidencia sus estrategias para enfrentar y resolver dificultades: ella considera esto necesario, de lo que resulta la ocupación de un edificio que estuvo abandonado durante muchos años y luego de esto el llamado a las autoridades estatales para que lo refaccionen. Esta refacción nunca se termina: lo que es 're-

---

<sup>8</sup> Notas del taller docente; Martes 15 de Junio de 1999. 13 hs.

suelto' con notas y pedidos a diversos organismos que van desde partidos políticos, ONG, bancos privados, etcétera<sup>9</sup>.

### Csi docentes:

*'...el colectivo no entra, esto no hay luz, nosotros tenemos los foquitos en la galería pero llega un momento... que a la noche es una boca de lobo...'*

*'...no tenemos un lugar donde dejar las cosas (...) no tenemos donde armar la biblioteca, y que los chicos se pongan a estudiar...'*

*'...pero creo que uno hace bastante y vos comparás con colegios del centro, no sé si te habrá dicho la directora, pero acá hay menos ausentismo de profesores que en colegios grandes. Hay muy buena relación entre docentes, que eso es muy importante, y cosas para hacer, cosas que se hacen y bueno, en grupo, en conjunto.'*<sup>10</sup>

Estos extractos de entrevistas permiten afirmar que la clase docentes no puede convertir en problema una necesidad o una dificultad. Sólo aparece la queja continua y recurrente sobre las condiciones en que se trabaja. Ese es el tono de 'no tenemos', 'no tenemos'. Esta falta de planteo de dificultades aparece como paradójica frente a lo que anteriormente se presentaba: un grupo unido que casi no presenta ausentismo.

*'No. No, esto es una escuela, y hacemos que esto funcione como una escuela. Pero no son las condiciones adecuadas. La infraestructura no es la adecuada, y además creo que estos chicos se merecen condiciones más dignas. No solamente porque esto haya sido un antro, un centro o un campo de concentración, no solamente por eso, sino que simplemente tiene que tener mayores comodidades (...)'*<sup>11</sup>

Esta docente establece una diferencia interesante; ella hace alusión a que 'el edificio es el problema'. Ante esto surge la pregunta, ¿Porqué nadie se refiere de esta manera sobre el tema?

### Csi alumnos:

*'(...) C- Eso no anduvo nunca. Nos han robado como mil veces el colegio, y no cuidan nunca. Son unos... para ellos no les importa, pero a nosotros sí. O sea, ahora tenemos computadoras y no las podemos usar porque dicen que no tienen*

---

<sup>9</sup> Durante el año 2001 la escuela ha sido radicalmente modificada y refaccionada mayormente con fondos de la Nación.

<sup>10</sup> Eta N°7 Docente de geografía. 2 de Junio de 1999.

<sup>11</sup> Eta N°11-2 Prof. Historia. 26 de Julio de 1999.

*una seguridad, pero nosotros ya nos vamos y nos tienen que enseñar ahora a nosotros a manejar.*

*M- Claro.*

*C- Si este es el último año ya... ¿Cuándo nos van a enseñar?*

*M- En una parte, para nuestro punto de vista está mal eso, si lo han dado computadoras (sic) tendrían que, del gobierno o de la directora que presente algún papel, alguna carta a alguien, por lo menos a un celador, a alguien para que cuidara ahí. Para nosotros estar confortables'.*

A diferencia de los docentes, los alumnos formulan claramente lo que consideran un problema: la existencia de materiales que no se pueden usar, pero que ellos consideran necesarios. A esto agregan la falta de espacio donde hacer gimnasia, la necesidad de cursar por la mañana el ciclo especializado. Establecen una demanda a la escuela, ellos quieren aprender y la escuela para eso está.

La tercer categoría denominada 'Formas de percibir y juzgar la realidad' permite construir nuevos sentidos a lo que se ha establecido. Fernández entiende esta categoría como "... algunas maneras más o menos constantes en la percepción, el juicio y la valoración de la realidad, compartidas por todos los miembros de la institución y fundadas en un conjunto más o menos estable de imágenes acerca de los diferentes aspectos que conforman la situación institucional: la tarea; "los otros", cada una de las condiciones de trabajo, el propio rol, etcétera". (Fernández;1998: 46)

Siendo la EMH un campo donde los actores ocupan diferentes posiciones, con habitus de clase y habitus individual, pero con un determinado 'consenso', permiten que pese a la lucha de intereses se arriesgue un concepto nuevo. Mas allá de las fuerzas en juego en este campo hay una 'realidad compartida', o una particular forma de percibir y juzgar la realidad que se podría denominar 'habitus institucional'.

Se conceptualiza el 'habitus institucional'<sup>12</sup> de la EMH como una cierta disposición a actuar percibir, valorar, sentir y pensar, que en tanto operación práctica genera prácticas y representaciones.

Lo primero que se observa es el desdibujamiento de la tarea específica de la escuela, y la conformación de dos clases institucionales. El habitus institucional permite dar coherencia teórica a esto: la disposición a actuar y percibir a una clase como 'las ratas', 'los ladrones' es compartida por una clase. Esta -csi docentes- genera por tanto una serie de prácticas y representaciones que nacen de esta disposición. Conforme con esto las aulas se cierran con candado, nadie se queda solo en la dirección.

---

<sup>12</sup> Debido a limitaciones de espacio se remite a la lectura del trabajo para encontrar un mayor y más acabado desarrollo de lo que aquí se presenta. Véase bibliografía.

La manera de tratar con las tensiones y ansiedades que desencadenan el trabajo y la vida en relación, anteriormente presentadas, permiten dar cuenta de otra regularidad: la csi docente no puede convertir en problema una dificultad, sólo pueden quejarse de las condiciones materiales que presenta el lugar para el desarrollo de su tarea. Del mismo modo, la tarea no sólo estaba desdibujada sino que tampoco era problematizada. Los docentes, caracterizados como un grupo unido representan un grupo primario, y aquí esto toma la forma de una **regresión de lo político a lo psicofamiliar**, "... cuando una clase social no puede organizarse, o las relaciones de clases no pueden elaborarse libremente, las tensiones y los conflictos institucionales, sociales, deben expresarse necesariamente en el nivel humano subyacente: el de lo psíquico." (Mendel;1972:59)

De acuerdo con esto, el conflicto que no se puede expresar en su nivel, aparece en un nivel subyacente y en este predomina un esquema de autoridad (Mendel). Los docentes no tienen más que colaborar con el trabajo que realiza la directora, con los pedidos que realiza con el objetivo de mantener la escuela. Poco esperan de sus alumnos quienes son una "población descarte".

*'M- Muchos se quedaron sin un mango para ir. Se fueron a anotar muchos ahí, y después hicieron el sorteo y los que quedaron, quedaron, y los otros se volvieron a la EMH'.*

Por otro lado, la csi alumnos coincide en la figura del 'descarte' no en cuanto a ellos, sino con relación a que la escuela no es elegida en primeros términos, sino que deviene de la falta de otra opción.

*'Dice que los chicos siempre van a la escuela. Que no se puede hacer paro, nada, los chicos siempre están, pero que para ellos la escuela es como un club. Un club donde están sus amigos, donde están las chicas también'.*

*'No obstante vos ves como los chicos quieren la escuela (...) O sea utilizan el espacio y vienen esté rota y sucia (...)Y la quieren a la escuela: día de paro, están los chicos acá. Día feriado, ellos vienen lo mismo'.*

De esta manera es posible darle otra lectura al desdibujamiento de la tarea, a la imposibilidad de formular problemas, o el temor que ronda en el aire: todo esto converge a inflacionar lo psíquico y la EMH se transforma en un CLUB.

- ...Vida día y noche...¿Y eso qué significaría? ¿Un turno noche?
- No, no no. Necesita... ah... que se sienta viva, pareciera que a la noche se muere, le falta un montón de cosas.
- Por ejemplo?
- Una casa, por ejemplo, cuando está la familia dentro de la casa, aunque estén

*todas las luces apagadas, la casa está viva, está viva. Y a la noche, esto pareciera esa es la sensación, así, que haya cosas de día que sucedan más cosas de día'.*

Nuevamente surgen interrogantes, ¿qué pasa cuando cae el sol y se apagan las voces?

Las clases terminan con el atardecer y es posible observar determinadas prácticas relacionadas con 'cerrar la escuela': se cierran puertas con candados y llaves; nunca queda una persona sola en la dirección; los docentes se van en grupo, siempre en auto; los chicos piden irse antes, 'porque de noche los pueden violar'.

Si el miedo se filtra por el techo o está en el aire, ¿qué es lo que se teme? ¿acaso la tan nombrada posibilidad de que entren ladrones? ¿Qué es lo que esta comunidad dice cuando se refiere a la escuela, a la noche?

...esto que pretende ser una escuela ...esto que es una boca de lobo... La insistencia del temor, o la amenaza que ya no puede ser abroquelada a la csi alumnos porque los comentarios señalan un miedo más generalizado, constituyen la contracara del club, y en alguna medida tendrán relación con aquello que no se dice, o que no se puede decir. 'A la escuela le falta vida, porque a la noche es como si se muriera', ¿qué está diciendo este agente? ¿Qué es lo que aparece a la noche?

La cuarta categoría presenta algunos rasgos característicos en la 'modalidad de interacciones grupales e interpersonales'. "... ciertos rasgos característicos en la modalidad de las relaciones interpersonales y grupales, acompañados por ciertos tipos de 'clima' afectivo también característicos". (Fernández;1998: 47)

Desde el planteamiento del club y su contracara, se intentarán dilucidar las modalidades de interacción y comunicación que allí se plantean.

Los Socios vitalicios: El grupo primario que establece la csi docentes constituye los socios vitalicios del club. Estos apoyan las iniciativas de la directora, y colaboran con el mantenimiento del status quo. En tanto grupo primario se aúnan, juntan las horas en este establecimiento, casi nunca faltan y tienen un gran sentimiento de pertenencia al mismo.

*'La profesora de matemáticas me cuenta que ella tiene varios trabajos, pero que esta es la única escuela en la que trabaja, que acá tiene acumuladas las horas. Me cuenta que antes de entrar acá ella tenía 10 horas en diferentes colegios y tuvo diferentes problemas, y entonces en esa época hubo sorteos y entró a esta escuela. Tenía todo repartido en diferentes lugares de Córdoba, con 10 minutos entre una clase y otra. Cuando vino, su hija la acompañó, y cuando llegó se largó a llorar, y lloraba, lloraba, lloraba. Su hija le dijo 'bueno mamá, si nadie te obliga'. Pero ella juntó todas las horas en la escuela y ahora tiene 18 horas. Le pregunto porqué lloraba y me dice 'porque me parecía indigno'.*

Los socios-a-punto-de-irse: Carentes de ese sentido de pertenencia, los alum-



nos van a la EMH cuando no tienen otra elección y se van si pueden hacerlo. Entre primer y sexto año hay variaciones en cuanto a la apreciación que de la escuela realizan: mientras unos hablan bien de ella y sus docentes, los más chicos señalan el edificio, lo llaman 'feo, viejo, roto' y exigen el cumplimiento de la tarea.

*'Ustedes, ¿qué foto sacarían? Ninguna dicen, la escuela es fea. A mí no me gusta la escuela, me dice el chico que me llamó-. ¿Por qué? Porque está toda rota... mirá allá dice calabozos, y si te asomás se ven tres calabozos... acá estaba el servicio militar antes.'*

Tanto una clase como la otra repite comentarios acerca de lo que aún se dice. Esto gira en torno a la escuela, a la manera de una sombra que se abate sobre el club y pone en duda el tipo de enseñanza que allí se puede brindar.

*- '¿Por qué, qué tiene que esto haya sido una prisión?  
- No viste, no para mí, en mi caso no influye nada. Nada más, viste, que muchas veces venían mamás a inscribir a los chicos (sin mentirte, ¿viste?) venían a inscribir a los chicos y decían que esto era un ... es una tierra de nadie, oh oh oh, las confundían a ellas, ¿viste? Que venían, salían y los asaltaban a los chicos ahí en la salida, en la parada del colectivo, vos vieras (...). Y ya quedó eso en el ambiente, en todo caso. Y muchas mamás se convencieron dejándolos a los chicos, y mirá han terminado.'*

Se considera que lo que aún se dice puede ser pensado como una de las formas en que aparece la historia. La historia del edificio, historia del lugar, nuestra historia, se dice en términos de una sospecha sobre 'lo que podría enseñarse en un lugar donde funcionó el servicio militar'.

De esta manera se conforma la contracara del club no sólo con los siempre reiterados temores al robo, sino también los mitos que llegan en voces de lo que 'aún se dice' y también con mitos y fantasías al interior de la escuela.

La quinta categoría es 'modalidades de distribución del poder y responsabilidades'. El club en la escuela aquí decanta como campo (Bourdieu) donde es posible ubicar diferentes posiciones y acciones. Estas posiciones y acciones se enmarcan en lo que se denomina el 'ejercicio del poder', el cual está dotado de procesos más o menos adecuados a la situación. Si la situación es la del club, ¿cuáles son los procesos que aquí se establecen?

La figura de la directora, desde su particular posición 'superior' con relación a las otras - y pensando en una pirámide-, plantea como objetivo el desafío de que 'la escuela se mantenga'. Para el cumplimiento del mismo su estrategia (racionalidad funcionando para la consecución de un objetivo) es la de los pedidos,

las donaciones, o 'lógica del pedido' como se denominara. De esta manera, con parches, la escuela se mantiene.

La csi docentes, desde su posición colabora sosteniendo el vértice de la pirámide legitimando 'el estado de las cosas'. Esto es el resultado de sus acciones que consisten en aceptar la 'lógica del pedido' como 'la manera como son las cosas en la escuela'. De esta manera continúan desde su posición de socios del club, grupo colaborador que aporta a que la tarea se desdibuje entre charlas y asados.

Pero, como señala Foucault, "...el análisis de los mecanismos de poder no tiende a demostrar que el poder es a la vez anónimo y siempre victorioso. Se trata, por el contrario, de detectar las posiciones y los modos de acción de cada uno, las posibilidades de resistencia y de contraataques de unos y otros." (Foucault;1989: 31) De esta manera, cabe rastrear en esta malla de poder algún punto de insubordinación.

*'Infinidad de terreno, pero entonces, ¿sabés qué? Cuando yo propuse eso, todos, en general todos, me dijeron no: si se levanta esto, se saca esta escuela para los chicos. ¿Porqué? ¿Porqué tiene que ser así? ¿Estos chicos no van a tener escuela si esto se levanta? ¿porqué? Es una tontera... como miedo, como miedo a que si esto se levanta, no queda escuela... si nos van a venir a arreglar aulas, permanentemente parches... No, basta. Basta de parches, que hagan una escuela (...) Sí, los miedos están aquí... que no lo van a hacer... pero exijamos, pongámonos fuertes y exijamos que nos hagan otra escuela... Pero lo que yo quiero que quede claro, es que yo no estoy pidiendo sacar una escuela de esta zona. No, nunca, porque sería infame, yo no pienso jamás eso'.*

El punto de insubordinación se encuentra encarnado en la voz de esta docente a la cual denominan 'la zurda'. Esta voz plantea una estrategia de insubordinación al cuestionar lo naturalizado de 'las cosas son así' y proponer el pedido de un edificio nuevo. Pero en la situación de confrontación aparece el miedo. Su posición es descalificada con la acusación de querer dejar a los chicos sin escuela y a los docentes sin trabajo.

Poco les queda a la csi alumnos. Desde su posición, sin voto pero con voz, ellos señalan el 'edificio viejo, roto, feo'; también piden y reclaman, pero como ya fuera establecido no son escuchados.

De esta manera, si el ejercicio del poder se establecía en torno a procesos que se adecuan más o menos a una situación, en la EMH se vuelve a encontrar el club.

La última categoría es 'Modalidades de control y distribución del conocimiento'. Se estableció que la csi docentes, junto con la directora esperan poco de la escuela y que paradójicamente presentan este 'sentido de pertenencia' que hace de la escuela un club, un lugar agradable donde estar y compartir.

*'- Los alumnos por ahí se nota que no hay, que no consiguen desarrollar senti-*

do de pertenencia, porque han venido por descarte, no por elección.

- ¿Cómo sería eso?

- Es decir, por elección los chicos van a una escuela cuando pueden pagar el desplazamiento que hace falta para llegar ahí.(...)

- ¿Y eso siempre fue así?

- Sí, se ha notado en todos los años. El que puede, bueno, dentro de todo es un indicio positivo porque eso es la actitud de la gente, de querer lo mejor para la gente, querer lo mejor para sí, de alguna forma.

- ¿Y porqué esta escuela no sería lo mejor?

- Y por la ubicación, por el tipo de alumnado pobre que tiene. Incluso porque hay varios barrios pobres que rodean a la escuela, que entran dentro de su radio de influencia...'

Este comentario del ayudante de gabinete psicopedagógico contiene varios elementos que ya han sido considerados. Los alumnos no consiguen desarrollar un sentido de pertenencia, la escuela les parece 'fea, vieja y rota' en sus términos, porque no han elegido esta escuela, vienen porque no les queda otra opción. Este agente *justifica* la no-elección de la escuela, incluso la considera positiva: no querer ir a la EMH está bien ya que implica querer lo mejor para sí mismos. Esto se debe a la ubicación -dice- y habla del alumnado, de sus condiciones socioeconómicas.

'- ¿Para usted cuál sería la diferencia de esta escuela, respecto de cualquier otra escuela urbano marginal?

- La estructura de la escuela, el edificio. Vos has visto que en cualquiera de los barrios el edificio de la escuela es bueno, es nuevo, se han inaugurado muchísimos. Nosotros acá no tenemos edificio adecuado en la escuela. Es un cuartel adaptado. (...) Por más que hagas proyectos, que estés capacitado, que te adaptes... la realidad no te brinda un marco necesario para todo el esfuerzo que querés hacer.'

Esta docente, por otro lado, considera que no es posible enseñar en un cuartel adaptado, que pretende ser escuela. El edificio no permite que se enseñe. Pero también sostiene la identidad de la escuela a partir de ser este cuartel adaptado. En una entrevista anterior la misma docente - fundadora sostenía que esta escuela era como cualquier otra, pero en esta entrevista, vincula la identidad de la escuela al edificio que la contiene.

¿Se podría conjeturar que de alguna manera la csi docentes sitúa el problema del desempeño de la tarea en la infraestructura de la escuela? Aún cuando esto no llega, paradójicamente, a enunciarse como un problema. La no-enunciación del problema conlleva a que se continúe legitimando la proyección de las dificultades a las características de los chicos y al reiterado 'temor al robo'.

En cuanto a lo que respecta a cada agente y su campo de acción, este permanece sin mayores modificaciones, la queja no llega a enunciar un problema, ni lleva a la acción, pero sí colabora con el sostenimiento de la estrategia de los parches, y a que se proyecten sobre los chicos los temores.

*‘¿Las necesidades de acá de la escuela en este momento? En este momento es terminar de ho... de homogeneizar el edificio, para sus funciones (...) del Plan Social era de que han llegado las computadoras, los distintos componentes, hay micrófonos, hay fax, impresoras... etcétera y resulta que no tenemos el lugar todavía hecho. Acá una sala para computación tiene que ser en parte inviolable, una sala para computación porque sino se roban, eso sí, en cuanto a la inseguridad hemos tenido relativamente pocos robos porque también había nada de valor... pero una vez que esté eso funcionando, que se sepa y que se conozca...’*

Vuelve la justificación: la escuela pese a funcionar en una cárcel es insegura, para poder traer elementos tiene que haber salas inviolables. Pero desde la perspectiva de este actor, no han habido demasiados robos. Esto confirma de alguna manera, que es mayor el temor y la inseguridad que vivencian los miembros de la institución que los robos que – de hecho- han sufrido.

Así, a través del ejercicio silencioso de una mayoría, que con el silencio sostiene y legitima una estrategia precaria, la escuela funciona con parches y esperando que quienes puedan irse se vayan, pero quienes se quedan disfruten del afecto y pequeñas comodidades que algunas donaciones les pueden brindar.

## Algunos cierres

En 1990 cuando se produce el traslado de la escuela CP y se crea la escuela media hache, las autoridades políticas apostaron a *‘generar vida donde antes había muerte’*<sup>13</sup>. Y, quizá no casualmente eligieron dos escuelas para llevar a cabo tal misión.

¿Podría una escuela con todo su instituido histórico ‘cambiar el signo de este lugar’? Es decir podría lo instituido históricamente de la escolaridad imprimir su sello a la EMH, más allá de la historia del Campo de la Ribera?

En este sentido, es central establecer que la historia del surgimiento de la escuela se entrelaza con nuestra historia; no ha habido una escritura de lo sucedido en Campo de la Ribera. No hay inscripción simbólica de esto. En todo caso el proceso pareciera ser como lo establece la directora: *‘antes esto era un centro de tortura pero ahora es una escuela’*. ¿Será así?

---

<sup>13</sup> Así rezaba un cartel colocado en el acto de apertura de la Escuela CP.

“Cuando las cosas no fueron dichas –con respecto a las cuales hay numerosas razones históricas para que no hayan podido ser dichas- una de las cosas que rigen a la bestia humana, al animal humano, en su lazo social, es que esas cosas busquen a cualquier precio inscribirse”. (Davoine, Gaudilliere;1994: 62)

La premisa interpretativa sostenida en este trabajo establece que la escuela media hache adviene como un club. Este aparece en primera instancia como una ‘formación sustitutiva’, una formación de compromiso. En tanto formación de compromiso el club es una salida ante una situación que plantea un conflicto. El conflicto se establece claramente si tan sólo se considera lo que es posible ver cuando se está en el predio de Campo de la Ribera, pero resulta que no se está en Campo de la Ribera solamente sino que allí funciona una escuela. ¿Puede existir la escuela más allá de su edificio, de la historia del edificio? ¿Puede un edificio, un lugar, inscribir otros sentidos que los de una escuela?

En otras palabras, ¿Cuál es la influencia de la historia en la singularidad de la escuela media hache?

Se encontró que el estilo institucional de la escuela tiene la forma de un club. Este club posee una particular relación con la historia ya que al mismo tiempo que la rechaza, y permite el funcionamiento de la escuela, también la reconoce: ‘aquí es la tapera’, ‘la boca de lobo’ ‘¿cómo es posible enseñar donde antes estaba el servicio?’ ‘¿qué se enseña allí?’ ‘allí pasan cosas raras’.

En este sentido se considera que el club funciona a la manera de un ‘fetiche’<sup>14</sup>, porque conjuga al mismo tiempo tanto la ‘desmentida’ como la aseveración de la historia presente en el lugar. “Tales desmentidas sobrevienen asaz a menudo, no sólo en fetichistas (...) La desautorización es complementada en todos los casos por un reconocimiento; se establecen siempre dos posturas opuestas, independientes entre sí, que arrojan por resultado la situación de escisión del yo.” (Freud;1940 [1938]-: 205)

Esta situación de escisión tan relacionada aquí con la muerte y con una historia colectiva denegada, implica que los actores de la escuela hagan un enorme esfuerzo por generar vida donde de otra manera no aparecería más que muerte constante. En este esfuerzo aparece el club, que necesita para sobrevenir de un proceso de ‘re-negación’: ni centro de tortura ni escuela.

Se entiende la ‘re-negación’, o ‘desmentida’, como un mecanismo de defensa, siguiendo los desarrollos que Freud establece a partir de “La escisión del Yo en el proceso defensivo” (1940 [1938]). En este texto establece que “... la función sintética del yo, que posee una importancia tan extraordinaria, tiene sus condiciones particulares y sucumbe a toda una serie de perturbaciones”. (Freud;1940[1938]: 276)

---

<sup>14</sup> No se pretende forzar los conceptos, ni realizar salvajismos teóricos, pero se utilizan estas puntualizaciones de Freud ya que mayormente aportan una cuota de claridad al relato.

De este modo, la re-negación se plantea no sólo en relación con la historia, en tanto se re-niega de lo que allí sucedió cuando se impone a través de un decreto que allí funcionará una escuela, sino que la escuela misma sólo puede funcionar en tanto que club, y para esto es necesario 're-negar' de la evidencia diaria de los calabozos, y de su mismo mandato disciplinar<sup>15</sup>. Así puede generar este espacio agradable, donde los docentes trabajan hace nueve años, y donde los chicos van aunque no haya clases.

Por otro lado la 're-negación' como mecanismo utilizado por los miembros de la escuela, aparece no sin relación a una situación particular. En este sentido, Kordon y Edelman establecen la 're-negación' como un mecanismo que se utiliza a raíz de esta situación de impunidad vigente, que implica -entre otras cosas- que circulen por las calles víctimas y victimarios. "Los asesinos en libertad funcionan socialmente a manera de desmentida de la existencia de delitos de lesa humanidad". (Kordon;1995: 107) Esta situación de impunidad no sólo implica la desmentida de víctimas, sino que existe debido a particulares leyes que regularon una situación de 'amnistía'. "Amnistía, significa A es el prefijo griego que indica sacar algo, el negativo, y la raíz que está en mnestía es la raíz de la memoria, la raíz del recuerdo. Una ley de amnistía es una ley que obliga a no recordar, no es una ley del perdón, es una ley que dice 'no hay que recordar'". (Davoine, Gaudilliere;1994: 62)

Quizá la creación de la escuela en el espacio del Campo de la Ribera sea una forma más como el poder político intenta desmentir los crímenes sucedidos. Cambiar el signo del espacio no parece posible porque eso que no se ha escrito sobre la historia, sobre la verdad material del lugar aparece. "No querer saber nada de ello, olvidar, hacer como si ello no existiera, o no hubiese existido, no darle en la historia el lugar oprobio que le corresponde (percluirlo o desmentirlo), ello tiene su riesgo". (García Reynoso;1985) El riesgo es el riesgo del retorno. Lo que no se ha inscripto en el simbólico aparece, aparece en estas formas fantasmáticas, que se ubicaron como parte del club. Estos temores, fantasías o mitos intentan escribir (inscribir) lo que ha sido denegado.

De este modo, la historia denegada insiste en inscribirse, en encontrar un sentido, y de alguna manera lo encuentra en el club.

---

<sup>15</sup> Se sostiene que la historia impacta en el proyecto educativo degradando la función específica de la escuela. Así, al producirse una regresión de lo político a lo psicofamiliar se prioriza, reactivamente, la socialización por sobre lo curricular.

## Bibliografía Básica

Bourdieu, Pierre (1998): *La Distinción*; Ed. Taurus, BsAs.

\_\_\_\_\_ (1995): *Capital cultural, escuela y espacio social*; Ed. S.XXI, México.

Davoine, Françoise; y Gaudilliere, Jean Max; (1994): "Locura y Lazo Social". Seminario, Córdoba 31 de Octubre y 1° de Noviembre.

Fernandez, Lidia (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*; Ed. Paidós, BsAs.

\_\_\_\_\_ (1998): *El análisis de lo Institucional en la Escuela. Un Aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Ed. Paidós, BsAs.

Foucault, Michel (1989): "El ojo del Poder. Conversación con Michel Foucault". En *El Panóptico. Jeremy Bentham*. Ed. México.

Freud, Sigmund (1992): "Fetichismo". Volumen XXI; Ed. Amorrortu; Buenos Aires.

Garay, Lucía (1994): *Análisis institucional de la Educación y sus organizaciones*; Apunte de cátedra Psicología de los Grupos e Instituciones Educativas; Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Cs. de la Educación. Córdoba.

García Reynoso, G. (1985): "Matar la muerte". En *Fundamentos Psicoanalíticos I. Curso para graduados*, Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. - 1997-.

Kordon, Diana, Edelman, Lucila I, et al: (1995): *La impunidad. Una perspectiva psicosocial y clínica*. Ed. Sudamericana, Bs.As.

Molas y Molas, María (2000): "De un centro clandestino de detención a un espacio para la educación. Historia y singularidad de la Escuela Media Hache". Banco de Tesis de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

Mendel, Gerard (1972): *Sociopsicoanálisis 1*, Ed. Amorrortu, Bs.As.

Nunca Más (1991): *Informe de la Comisión Nacional sobre la desaparición de personas*. Ed. Eudeba, Bs As.