

TRANSFORMACIONES INSTITUCIONALES DE UNA ESCUELA EN UN "LUGAR DIFÍCIL": LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTORIDAD Y EL PAPEL DEL DIRECTOR

INSTITUTIONAL TRANSFORMATIONS OF A SCHOOL IN A "COMPLICATED PLACE": CONSTRUCTION OF AUTHORITY AND THE PRINCIPAL'S ROLE

Adriana Tessio Conca*

En las últimas décadas del siglo XX las metrópolis se han configurado como ciudades duales, constituidas por nuevos espacios de centralidad y de marginalidad. Los extremos de pobreza presentan manifestaciones de segregación, racialización, despacificación de la vida cotidiana, y se constituyen en "*lugares difíciles*" (Bourdieu: 1993). Los problemas y formas de vinculaciones de estas configuraciones urbanas atraviesan de manera singular a las instituciones educativas. La institucionalidad de las escuelas situadas en los *lugares difíciles*, se construye en las complejas imbricaciones que se tejen con esos entornos atravesados por carencias materiales, enfrentamientos de grupos, presencia de droga, violencia, desatención del Estado, etc. Bajo tales condiciones la autoridad y el papel de los directores parece ser clave.

En este artículo reflexionaremos acerca de la construcción de autoridad en una escuela secundaria de la periferia de Córdoba Capital. El trabajo presenta una descripción de los procesos por los que fue transcurriendo el devenir institucional, y luego se centra en la construcción de la autoridad y en la figura del director en cada etapa. La presentación se cierra con reflexiones sobre los dilemas que adquieren la construcción de autoridad y la figura del director en escuelas situadas en "*lugares difíciles*".

* Profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
Correo electrónico: atessio21@hotmail.com

Instituciones escolares – Pobreza – Rol directivo –
Construcción de autoridad - Estudio de caso

In the last decades of 20th century, metropolises have been configured as dual cities formed by new spaces of centralization and exclusion. The extremes of poverty show segregation, racialism, lack of peace in daily life. All of this marks the birth of “complicated places” (Bourdieu, 1993). The problems and linkage ways of these urban configurations singularly affect educational institutions. The institutionalization process of schools located in “complicated places” is built in complex over lapses that are intertwined with these environments crossed by material lacks, clashes between different groups, drug abuse, violence, lack of government attention, etc. Under these conditions authority and role of principal is a key issue.

In this paper we will discuss the construction of authority in a high school in an outskirt area of Cordoba city. The work presents a description of the processes trough which the institutional transformation occurred. Afterwards, it focuses on the construction of authority and the role of the principal during the process. The report finishes with reflections on the dilemmas involved in the construction of authority and the role of principals in schools located in “complicated places”.

School institutions – Poverty – Principals role –
Construction of authority – Case study



Introducción

En las últimas décadas del siglo XX el crecimiento de las ciudades ha alcanzado dimensiones singulares, convirtiéndose en los escenarios dónde más elocuentemente se ven reflejadas las consecuencias de la globalización de la economía y del auge de las políticas neoliberales. Una de las consecuencias directas de estos procesos globales en las metrópolis es la configuración de nuevos espacios de centralidad y marginalidad: los primeros integrados a sistemas urbanos trasnacionales de diferente orden y jerarquía; los segundos, constituidos por áreas que quedan al margen de los procesos de concentración económica y de servicios de todo tipo (fi-

nancieros, culturales, educativos, de salud, turismo, legales, inmobiliarios, etc.) (Falú y Marengo, 2004).

La metáfora de la *ciudad dual* (Auyero, 2001), es tal vez la expresión más adecuada para describir estas nuevas formas de constitución de las urbes; avenidas, calles o vías de ferrocarril marcan límites no sólo geográficos, sino también de opulencia e indigencia (Auyero, 2000; Veiga 2004). Los extremos de pobreza adquieren singulares rasgos vinculados con manifestaciones de segregación, racialización, despacificación de la vida cotidiana, constituyéndose, así en los "*lugares difíciles*" (Bourdieu: 1993) de las ciudades. Estas barriadas, verdaderos espacios de supervivencia de los relegados de la sociedad, concentran los efectos de las desventajas económicas y de la desatención del Estado, y se caracterizan por la desocupación, el empleo informal y la economía ilegal; además, bajo estas condiciones, las vivencias comunitarias del barrio, en tanto espacio de solidaridades, se ven debilitadas y ganan terreno las interacciones violentas y excluyentes.

Los problemas y formas de vinculaciones de estas configuraciones urbanas, atraviesan de manera singular a las instituciones educativas, dado que las éstas se inscriben en tiempos y espacios específicos y desarrollan sus propias lógicas en esos marcos temporo-espaciales. Sus ideales, objetivos y proyectos se formulan y desarrollan en complejos intercambios con el medio, y así órdenes simbólicos, políticos, económicos, sociales más amplios se traman en la particularidad de cada centro educativo. La institucionalidad de las escuelas situadas en los *lugares difíciles*, por tanto, se construye en las complejas imbricaciones que tejen con esos entornos atravesados por carencias materiales, enfrentamientos de grupos, presencia de droga, violencia, desatención del Estado, etc.

Bajo tales condiciones la autoridad y el papel de los directores parece ser clave. Así se muestra, por ejemplo en trabajos de Miniteaga y Tiramonti (2004) y de Feijoo y Corbetta (2004). Ambas investigaciones coinciden en destacar que en espacios urbanos pauperizados la escuela constituye un espacio de protección y contención que se opone al desorden del medio exterior. La escuela es un escudo protector contra la amenaza de la calle. Sin embargo, la función de contención, pareciera poner a las instituciones ante el dilema de contener-asistir o enseñar.

Los equipos directivos y sus estilos de gestión adquieren un papel fundamental en la forma que adoptan estas tensiones. Los directores son receptores de demandas tanto de rigor y control, como de contención y es

así que sobre ellos recaen críticas y elogios. En contextos caracterizados por quiebres normativos, estos agentes representan la vigencia de la ley, controlando la angustia que produce la ausencia de límites ordenadores (Duschatsky, 1999); de este modo, al considerar al director como la cabeza de la institución se le demanda el cumplimiento de las normas, y se lo cuestiona ante la falta de ejercicio de la autoridad (Feijoo y Corbetta 2004: 284, 313).

En esta ponencia reflexionaremos acerca de la construcción de autoridad en una escuela secundaria de la periferia de Córdoba Capital¹ que fue transformando sus condiciones institucionales, atravesada por profundos cambios contextuales. Iniciaremos la presentación con una rápida descripción de los procesos por los que fue transcurriendo el devenir institucional, para centrarnos posteriormente en la construcción de la autoridad y en la figura del director en cada etapa. Cerraremos la presentación con algunas reflexiones sobre la importancia y los dilemas que adquiere la construcción de autoridad y la figura del director en escuelas situadas en “lugares difíciles”.

Una escuela que se transforma en un contexto en transformación

La escuela a la que haremos referencia está ubicada en Ferreyra, en sudoeste de la ciudad de Córdoba, distante aproximadamente a doce kilómetros del centro. Surgió en plena época del apogeo de la industria automotriz; por ese entonces se constituyó, (setiembre de 1959), una comisión con personas representativas del lugar: el propietario de una farmacia, un médico y un ingeniero de una prestigiosa industria automotriz, quienes iniciaron gestiones para la creación de una escuela que se conformó bajo la figura de una Sociedad Civil sin Fines de Lucro en la que los docentes eran socios dueños, creándose un Instituto de Gestión Privada, con jurisdicción nacional, dependiente, por ese entonces, de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). La institución nació bajo un “*carácter eminentemente popular*” pues se trataba de brindar oportunidades de acceso a la escolaridad media a obreros industriales y trabajadores

¹ La investigación desarrollada dio lugar a la Tesis de Maestría en Investigación Educativa Institución Escolar y Espacio Urbano en la transición al siglo XXI. Una escuela que se transforma en un contexto en transformación. Marzo de 2007. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

rurales. Funcionó en turno vespertino en el edificio de una escuela primaria de la zona, y pocos años después se trasladó a un barrio cercano, distante seis cuadras del lugar, a la sede de otra escuela primaria. Según testimonios recogidos, esta fue una *“etapa de esplendor”*, nos dice la, *“una etapa donde se destacó por la calidad de su alumnado y del profesorado”*.

Pero esa escuela, se transformó a mediados de los 90, en una *“escuela nocturna, marginal, para gente nueva”*. Es que el contexto cambió profundamente y esas modificaciones permearon los límites de la escuela. Podríamos sintetizar las transformaciones ocurridas² en el espacio barrial y que atravesaron a la institución educativa en tres grandes dimensiones:

- una creciente desproletarización, producto de que las fábricas comenzaron a cerrar sus puertas y los antiguos obreros pasaron a ser cuentapropistas o desempleados
- traslado de villas de emergencia erradicadas de otros lugares de la ciudad de Córdoba, que trajeron como efecto la racialización discursiva y práctica de la población villera: los pobladores tradicionales, obreros y quinteros, no aceptaron a estos nuevos vecinos de los que procuran diferenciarse, por otro lado, cada una de las villas trasladadas procuraba reafirmar su identidad más allá del traslado.
- despacificación de la vida cotidiana: la exclusión de trabajo asalariado, el traslado de las villas y la necesidad de reafirmación de sus patrones identitarios, la combinación existente de armas y de drogas, modifican las reglas de convivencia en el sector.

De este modo, la escuela que había nacido bajo el mandato popular de brindar educación a una población relativamente homogénea de hijos de obreros, pequeños comerciantes y trabajadores rurales, comenzó a recibir a alumnos de las villas y, según el decir de directivos y profesores, esta circunstancia *“modificó la identidad institucional”*, transformando al centro educativo en *“la escuela del fin del mundo”*, en la cual las *“barritas permanentemente a la puerta de la escuela se dedicaban a romper autos, molestar, ...”*.

² Las transformaciones ocurridas en el sector se asemejan a los procesos que Wacquant describe en *Los Parias Urbanos* el hecho más significativo de la vida cotidiana tal vez sea la extraordinaria preponderancia del peligro físico y la aguda sensación de inseguridad que llena sus calles.

La escuela inició, así una etapa de *decadencia y de descontrol*; cambió el escenario y se *“perdió la cultura del trabajo”*, se instalaron otras costumbres en la escuela; así, por ejemplo *“la portera colaboraba para que cortaran la luz y no tener clases, con la llegada de esta gente nueva se transformó en un nocturno marginal”*.

Los graves problemas del contexto barrial que atravesaron la escuela, movilizaron acciones tendientes al *“traslado”* a un lugar más calmo. Sin edificio propio, con el exiguo financiamiento del Estado sólo para sueldos docentes y en un escenario *“peligroso”* la tarea educativa era imposible.

Así, en el año 2001 la escuela es fusionada con un IPEM correspondiente a un programa de 100 nuevas escuelas que componían un plan de mejoramiento de la infraestructura escolar del Gobierno de la Provincia de Córdoba. La escuela inició el ciclo lectivo 2001 en un edificio bien equipado y con horario diurno.

Los actores escolares, en especial los docentes, vivieron ese cambio como una *“novela con final feliz”*, *“una trama dada vuelta en un contraste de barrios increíbles”*.

En cada etapa, las condiciones institucionales se advierten fuertemente ligadas al contexto: cuando surge, en los sesenta, acompañaba los ideales de progreso de una época en pleno auge industrial; desde mediados de los ochenta se comenzaron a advertir algunas transformaciones del contexto y es en los noventa cuando la institución se ve fuertemente sacudida por los procesos de desindustrialización, el surgimiento de nuevas figuras sociales que esto trajo aparejado (desocupados, cuentapropistas, agentes de los grupos de la economía ilegal), la radicación en el sector de nuevos enclaves de pobreza y los cambios en el papel del Estado, todo lo cual colabora en su constitución como *lugar difícil*. Conmocionada por los quiebres de esos años, en la primera década del siglo XXI se vio obligada a redefinir sus rumbos y mandatos, logrando superar algunas de las condiciones extremas que limitaban su funcionamiento, sin que esto haya significado la absoluta superación de las tensiones y contradicciones que le plantea el contexto. En cada una de estas etapas en cuanto a la construcción de autoridad y los estilos de gestión tuvieron rasgos peculiares, aspectos que consideraremos en el siguiente apartado.

La construcción de autoridad y la labor del director

En la primera etapa de funcionamiento institucional la autoridad estuvo ligada a al grupo de *profesionales* que habían intervenido en la gesta fundadora. Estas personalidades, integrantes de la comunidad barrial que provenían de sectores que gozaban de condiciones favorables de vida a partir de sus titulaciones eran, sin duda, los mejores intérpretes para las aspiraciones colectivas de contar con una institución educativa de nivel medio: habían sido formados en las tradicionales escuelas propedéuticas de la ciudad de Córdoba, y ese era el modelo con el que contaban al momento de delinear el perfil de una escuela secundaria para el sector. Así es como este grupo, encabezado por un médico y secundado por un ingeniero, se convirtieron en los *padres fundadores* (Fernández, 1996) ocupando sendos cargos de representante legal y director en la naciente escuela.

Pero entrada la década del noventa, el director fundador ya no se encontraba en condiciones de asumir la conducción de una escuela privada ubicada en un contexto pobre que estaba experimentando fuertes cambios: de una institución con un claro mandato de otorgar posibilidades de ascenso social se pasaba a una escuela vinculada con la marginalidad, la delincuencia, la droga. Se iniciaba un tiempo de *fatiga y fragilidad* (Fernández, 1996) los componentes ilusorios que constituían el guión mítico habían caído, lo que incidiría directamente en las condiciones de sostén de la autoridad: la marca de los fundadores, representada en la figura de un director de *profesión ingeniero* simbólicamente permitía demostrar los beneficios de la conjunción educación y trabajo pero no resultaba legítima en una época en la que el entramado laboral había entrado en un estado de fuertes fisuras; por otra parte, como señala un informante, el "*ingeniero estaba grande*", expresión que tal vez connote que era un hombre de 'otra época' que no podía hacer frente a las mutaciones y dificultades de los nuevos tiempos. Por los años en que el ingeniero se hiciera cargo de la conducción de la escuela se vivía un mundo de normas y valores vividos como entidades trascendentales; en la transición al siglo XXI los valores son coproducciones sociales, conjuntos de metas múltiples y a menudo contradictorias, (Dubet y Martucelli, 2000) contradicciones aún mas patentes en los entornos difíciles. Pero la jubilación estaba próxima y ese fue el camino seguido por el director. En síntesis, la década del 90 significó para la escuela contradicción, disyuntiva y ambigüedad.

Bajo estas condiciones la sucesión del director no fue menos problemática. El procedimiento que debía seguirse para cubrir el nuevo cargo era realizar una asamblea ordinaria y proceder a una elección directa entre los candidatos postulados, quienes debían tener una antigüedad docente superior a diez años. La confusión reinante, el desorden y la decadencia en que la escuela se veía sumida propició la constitución de grupos de docentes enfrentados entre sí: había diferencias entre los *"viejos profesores"*, que querían seguir preservando a la escuela bajo una impronta sesentista y los *"nuevos profesores"* que advertían el fuerte deterioro, y que entendían que debía salvaguardarse la fuente de trabajo. La elección de la nueva conducción estuvo teñida de un clima de intrigas y confusiones. Una profesora del grupo de los *"viejos"* resultó electa por unanimidad, pero como refiere de modo solapado uno de nuestros informantes, muchos votaron por ella porque el *"voto era escrito"* y ante la posibilidad de ser reconocidos en la disidencia prefirieron elegirla para evitar problemas. La nueva conducción se hizo cargo de la institución en la etapa más aguda de la crisis, pero al poco tiempo se jubiló.

Es así que se debió elegir un nuevo director, que esta vez resultó ser una docente representante del grupo de los *"jóvenes"*. La situación por la que se atravesaba era extrema dado que la violencia del contexto barrial había alcanzado niveles extremos de agresión poniendo a la escuela en el centro de contiendas entre vecinos que provenían de las diferentes villas trasladadas al sector. Esto llevó a que la institución debiera repensar los criterios normativos y las pautas de acción tendientes a mantener el orden, pero en este proceso la propia escuela entró a formar parte de este ciclo de violencia y asumió las amenazas no sólo desde el miedo y el resguardo, sino también desde la utilización de algunos códigos intimidatorios como por ejemplo amenazar a los agresores con quitarles becas y planes de asistencia social o en hacer creer que los propios docentes concurrían armados a la escuela. Los acuerdos con la comunidad requirieron sentidos diferentes a los que se venían sosteniendo puesto que trabajo, esfuerzo, promesa de ascenso social vía educación no eran valores eficaces para sostener los pactos. Se comenzaron a utilizar, en cambio, lenguajes y acciones que acercaron a la escuela al uso de mecanismos que se vinculaban con la imposición de la ley del más fuerte, llegando incluso a negociar con los jefes de las barras más violentas.

Evidentemente se produjo el corrimiento de las funciones propias de una escuela hacia la de control, punición, defensa y resguardo. Los in-

tegrantes de la comunidad educativa descreían de la autoridad policial dada la evidente ineficacia de su accionar. Ante el pedido de seguridad de la escuela y el llamado que se hacía a las fuerzas del orden, la policía respondía con el montaje de un *“operativo de saturación”* mediante el cual durante un tiempo incrementaban la cantidad de efectivos en el sector, llevaban a cabo allanamientos a domicilios y custodiaban con móviles las cercanías de la escuela. Todo se *“pacificaba”* por un tiempo, pero cuando el operativo finalizaba, la violencia recrudecía y las agresiones hacia la escuela adquirían un carácter más intenso que en las etapas previas al operativo. La institución educativa, en la visión de los delincuentes, se ubicaba del lado de las fuerzas policiales y dejaba de ser un territorio neutral, pasando a tomar posición del lado del orden represivo-policial y esto evidentemente no la unía a la comunidad, sino que la enfrentaba. Pero la seguridad que se demandaba no era penalización y represión hacia los agresores, sino garantías de poder acceder y salir de ella sin verse atacados. La presencia policial quitaba legitimidad a la escuela frente a los grupos en pugna, lo que la llevó a arbitrar sus propios mecanismos de resguardo. Por otra parte, la policía, amparada en códigos de procedimientos, no dirimía las batallas que se desarrollaban dentro de la escuela, y se transformaba en un mero espectador de las contiendas, con lo cual terminaban siendo los propios docentes los que debían intervenir en aras de la pacificación.

Cuando se logró la fusión con el IPEM se debieron redefinir las condiciones de trabajo al interior de la escuela. La última directora designada tuvo que trabajar en la redefinición de normas que se habían resquebrajado; así *“derechos y deberes”*, *“ley”*, *“mano dura”* son las expresiones que se utilizan para hacer referencia a esta tarea de instituir nuevos cursos normativos. Esta enunciación *“mano dura”* contrasta con algunas de nuestras observaciones en las que se percibe buen clima, alta circulación de docentes y alumnos por los distintos espacios, carteles y recortes en las paredes en las que se habla de tolerancia, pobreza, inseguridad (entre otros temas de actualidad), problemáticas que muchas veces en las escuelas que se definen como de *“mano dura”* están vedados o no se hablan. Es que la *“mano dura”* implica según explica la directora que *“hay que ser justa, legal, no ocultar nada, si este es el problema, muy bien, el tema es cómo lo arreglamos. Nunca tuve expedientes ocultos, las reglas de juego de la planta funcional son claras (...); es decir que debe ser entendida en el marco de la instauración de normas que resultan legítimas para todos, que deben ser cumplidas y sostenidas por el colectivo.*

Instaurar la ley en un contexto que se advierte sin orden es, como señala Frigerio (2000) introducir una *certeza necesaria*, es decir *condiciones para* que la tarea educativa sea posible. En la construcción de este marco de certezas, la directora cumplió un papel clave. Su figura se erigió en un fuerte referente tanto para el barrio cuanto para la comunidad educativa propiamente dicha. Las estrategias que usó para garantizar el cumplimiento de los marcos normativos estuvieron basadas en no contradecirse, mantener la coherencia entre los mensajes y las acciones, utilizar los mismos códigos que la comunidad -que implica tanto el uso de amenazas, como mantener en vigencia los acuerdos, basados en el compromiso afectivo y en una actitud de escucha-. Muchas veces esas estrategias resultaron poco convencionales, pero permitieron volver creíbles los acuerdos. El siguiente fragmento ilustra estas condiciones

[con tono categórico] “uso los mismos códigos que usan ellos, y nunca me contradigo; me tienen un poco de miedo porque no saben que soy capaz de hacer, ya que siempre les cumplo con aquello con lo que los amenazo. Mirá he llegado a tener un revólver de juguete, de esos que parecen reales en el armario, entonces una vez que tuve un problema con un alumno que me amenazó con tomar venganza le dije que lo hiciera, porque yo tenía mi protección, abrí el armario y le mostré el arma. Allí se corrió la bola de que -'con la directora no se metan'-; tengo cierta fama y no les demuestro miedo. Es así que puedo entrar y salir de la Villa sin problemas, les hablo el mismo idioma”

Pero la tarea de instaurar la ley en un contexto en el que las normas se han resquebrajado progresivamente, también implicaba contar con un fuerte respaldo del Ministerio de Educación y de sus dependencias de administración, respaldo que no siempre se hizo efectivo. Por ello, la directora debió abrir cursos de acción alternativos, explorar los espacios que las reglamentaciones permiten, aprovechar *intersticios* (Frigerio, 1996) desde los cuales se pudieran sostener los acuerdos logrados con la comunidad o posibilitar la puesta en marcha de actividades. Una anécdota recogida en el trabajo de campo da cuenta de ello, se trata de la elaboración de un proyecto que les permitió mantener en la escuela a dos perros callejeros. Los animales, durante largo tiempo habían merodeado los alrededores; tanto los alumnos como el personal se apenaron de ellos y decidieron “adoptarlos”. Según los relatos, en una visita del Inspector de DEMYS, la directora fue advertida sobre la presencia de los animales, aduciéndose que no los

podía tener en la escuela, pero sin proporcionar fundamentos al respecto. Fue entonces cuando a la cabeza de la institución se le ocurrió elaborar un “proyecto”, a sabiendas de que era la manera de legalizar la situación y evitar las objeciones a la tenencia de los animales. Se organizó, entonces un plebiscito entre los alumnos para decidir si los perros debían continuar en la escuela, lográndose de ese modo la aprobación de los niveles de la administración correspondientes.

Reflexiones finales

Las escuelas enclavadas en los “lugares difíciles” se encuentran desestabilizadas, pues cada vez más deben alejarse de sus tareas tradicionales para hacerse cargo de actividades que las exceden y las ubican en un terreno lindante al de ser agencias del orden. Todo esto provoca un profundo malestar en el personal, dado que hacerse cargo de la seguridad, y eventualmente tener que acceder a los mismos códigos del mundo delictivo, constituye una representación contraria a la que se sostiene sobre la tarea de educar (Broccoliche y Cevrand, 1999). Docentes y directivos no se resignan a pensarse como agentes alternativos en el mantenimiento del orden, porque en realidad no han sido formados para ello. No obstante, el peligro de los lugares en los que desempeñan su tarea y la ineficiencia de los sectores del Estado que deben cumplir la función de garantizar la seguridad, los ubica una y otra vez en esta posición. Por otra parte, el sistema educativo ya no está en condiciones de garantizar a sus funcionarios (desde los más altos niveles, hasta los más específicos, como el de los docentes) el mínimo de credibilidad que en otros tiempos le proporcionaba (Tenti Fanfani, 2004). Las atribuciones formales de poco sirven para sostener la labor de sus agentes. La autoridad ha dejado de ser una propiedad inherente a la función de transmisión de saberes, y el poder de sancionar el trabajo de los estudiantes se ha debilitado.

Esto se patentiza aún más en los “lugares difíciles” pues sus habitantes, víctimas de muchos incumplimientos, descreen de resguardos legales y de promesas y acciones de funcionarios públicos. Además, socializados en el oportunismo de prácticas clientelares, circunscriben su interpretación de lo legal al derecho a recibir ayuda material para la subsistencia cotidiana. La escuela, como ya hemos referido, no ha quedado al margen de estas tendencias, y obligada por las circunstancias ha asumido buena parte de las acciones compensatorias, con lo que se ha producido un paulatino co-

rimiento de su función específica de enseñanza hacia tareas colindantes con la asistencia social. Además, el alumnado de las *escuelas difíciles* concentra a jóvenes que muy probablemente abandonen las aulas prematuramente, en tanto las políticas educativas enfatizan la necesidad de evitar su deserción del sistema; en ese marco, los docentes sienten una fuerte presión para sostener la matrícula. En definitiva, con la dilución de la transmisión de saberes, la asunción de hecho de las funciones de la *mano izquierda del Estado*³ y las presiones para sostener la matrícula, se han visto severamente minadas las fuentes de legitimidad de la autoridad escolar.

El caso de la escuela de Ferreyra que hemos presentado es una clara muestra de lo antes expresado. Desde los años noventa la construcción del orden normativo y del sentido de autoridad escolar se fue definiendo en esa institución en medio de situaciones dilemáticas que involucran a la comunidad y a la burocracia estatal, y que ubican a la institución ante importantes disyuntivas. Un ejemplo de ello son, las tensiones generadas cuando en el intento de controlar las agresiones de ciertos grupos hacia la escuela se decide convocar a personas vinculadas con el mundo de la delincuencia. Los actores se situaban, entonces, ante una simultaneidad de exigencias opuestas: sostener el “deber ser” de la institución escolar frente a la “urgencia” de pacificar a cualquier precio. La eficacia en el sostenimiento de las normas en estos *espacios difíciles* supone ciertas concesiones (como podría ser el flexibilizar horarios para facilitar la concurrencia de estudiantes que trabajan), pero esto implica la amenaza de descontrol. De este modo, en la aplicación de las reglas, el diálogo y la comprensión alternan con *rigores* que se interpretan más próximos a los hábitos de la pobla-

³ Bourdieu (1993: 163) ha designado al sector del aparato estatal que tiene a su cargo estos programas como *la mano izquierda del Estado*, integrada por “los ministerios del gasto, huella dentro del Estado de las luchas sociales del pasado”. Este sector constituye una *burocracia de base* que dirige su acción en forma directa a la persona, reduciendo la solidaridad a una simple asignación financiera. Es interesante la reflexión que este autor efectúa acerca de las contradicciones internas que vive esta *mano izquierda*, que afectan particularmente a los encargados de cumplir las llamadas funciones sociales, es decir quienes deben compensar los efectos de la lógica del mercado. Estos actores, (pequeños funcionarios entre los que se cuentan policías, magistrados subalternos, asistentes sociales, educadores) experimentan a diario la sensación de ser abandonados y desautorizados en sus esfuerzos por afrontar la miseria material y moral.

ción y en esta construcción la figura de última directora designada fue vital.

Tras lo expuesto, no puede negarse que, como refiere Ball, el trabajo del director se caracteriza por su complejidad y por el gran stress que produce la exposición permanente; complejidad que se agudiza en los *lugares difíciles* en los cuales la ley, terceridad autorizada a intervenir en conflictos entre privados se ha diluído, dejando lugar a reglas de territorios y a respuestas reactivas y violentas (Kessler, 2002; Duschatsky y Corea, 2002). Así las cosas, las instituciones y la autoridad formal tradicional han perdido fuerza y legitimidad en estos espacios al no contar con la potencia enunciativa del discurso legal. En el caso que nos ocupa, la directora reconoce claramente estas circunstancias, pero no renuncia a la posibilidad de restaurar la vigencia de la ley (circunscripta, obviamente, al terreno de lo que a ella como directora de una escuela le compete), y trabaja arduamente en superar las reglas de los territorios (que fuera el curso preeminente de acción cuando se encontraban en el viejo instituto privado). En esto se vio obligada a articular los códigos propios de la comunidad, con los mensajes, estilos y lenguajes de la cultura escolar.

En suma, la construcción de autoridad y el desempeño del director en escuelas en *lugares difíciles* se desarrollan en medio de importantes contradicciones y tensiones que ubican a la gestión institucional en complejos límites entre las prescripciones formales que regulan el sistema educativo en su conjunto, las interpretaciones de estos marcos en los niveles intermedios (y los mandatos que en consecuencia de ellos emanan), y el territorio específico de la escuela.

Bibliografía

- Auyero, (2001) "Introducción" a Wacquant, Loic: *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial. Buenos Aires.
- Ball, S. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Paidós. España.
- Broccolichi, S; Cevrand, F (1993) "El engranaje" en Bourdieu, Pierre: *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Broccolichi, S (1993) "con una docente" (entrevista). en Bourdieu, Pierre: *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1993) *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- Dubet, F., Martuccelli, D. (2000) ¿En qué sociedad vivimos?. Losada. Buenos Aires.
- Dubet, F. (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Gedisa. Buenos Aires.
- Duschatsky, S. (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.
- Falú, A., Marengo, C (2004): "Las políticas urbanas: desafíos y contradicciones" en Torres Ribeiro, A. (comp) *El rostro urbano de América Latina*. CLACSO. Buenos Aires.
- Feijoo, M; Corbetta, S. (2004) Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires. IPE. UNESCO.
- Fernández, L. (1995) "Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa". en BUTELMAN, I y otros: *Pensando las instituciones*. Buenos Aires Paidós.
- Frigerio, G.; Poggi, M (1996): El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Santillana. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E (2004) "Viejas y nuevas formas de autoridad docente" en Revista virtual *Todavía*. Nro 7 Abril de. Disponible en www.revistatodavía.com.ar fecha de consulta.31 de agosto de 2005
- Tiramonti, G. (comp) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial. Buenos Aires.