

TRANSFORMACIONES INSTITUCIONALES DE UNA ESCUELA EN UN “LUGAR DIFÍCIL”: TENSIONES, PARADOJAS Y DESAFÍOS

Adriana Tessio*

Resumen

En las últimas décadas del siglo XX las metrópolis se han configurado como ciudades duales, constituidas por nuevos espacios de centralidad y de marginalidad; estos últimos se constituyen en “lugares difíciles” (Bourdieu: 1993) caracterizados por la segregación, la racialización y la despacificación de la vida cotidiana. Los problemas y formas de vinculación 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 tejen con esos entornos, atravesados por carencias materiales, enfrentamientos de grupos, presencia de droga, violencia, desatención del Estado, etc.

El artículo presenta el caso de una escuela secundaria de la periferia de Córdoba Capital. A partir de la descripción de las transformaciones de la institución escolar, atravesada por cambios profundos del contexto, se pretende reflexionar sobre las paradojas, tensiones y desafíos que deben afrontar las escuelas en los “lugares difíciles

Abstract

During the last decades of the 20th century, the big cities have become places where there are basically two new spaces: central and marginal areas. The latter have turned into the “*risky areas*”. (Bourdieu:1933). Their main characteristics being racial segregation

* Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación FFyH Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Asistente por concurso de la Cátedra Sociología de la Educación. Email: atessio21@hotmail.com

and the loss of smoothness and quietness in everyday ufe. The problems and ways of relating that these new forms bring about have a defmite impact on the educational institutions. The institutionalization of the school in the risky áreas, is built upon a very complicated net of lack of material things, diversity of groups, addictions, violence, absence of state intervention, etc. The following article states the case of a secondary school in the periphery of Córdoba city. Through the transformations undergone in this school, deeply affected by changes in its environment, we pose a reflexive view o the paradoxes, tensions and challenges that this school and others in the same situation face in “risky áreas”.

El crecimiento de las ciudades ha alcanzado dimensiones singulares en las últimas décadas del siglo XX, convirtiéndose en escenarios dónde se han visto reflejadas de manera elocuente las consecuencias de la globalización económica y cultural, de los cambios políticos de los Estados de Bienestar y de las modificaciones en el mundo del trabajo. Atravesadas por estos procesos, las grandes urbes se fueron configurando como territorios duales que desnudan extremos de riqueza y de pobreza: los primeros integrados a sistemas urbanos tranasnacionales de diferente orden y jerarquía; los segundos, constituidos como áreas que quedan al margen de los procesos de concentración económica y de servicios de todo tipo (Falú y Marengo, 2004).

Las barriadas que conforman los extremos de pobreza 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; bajo estas condiciones se constituyen en los “*lugares difíciles*” (Bourdieu: 1993) de las ciudades. Estos barrios, por lo general ubicados en las periferias urbanas, suelen ser producto de políticas estatales que en la planificación de las ciudades deciden radicar en los bordes a las poblaciones más vulneradas, lo cual contribuye al desarrollo de

una marcada estigmatización territorial¹: la mala fama y el prejuicio se suman a las deficitarias condiciones de vida y así, explica Bourdieu (1993: 124), “el barrio estigmatizado degrada simbólicamente a quienes lo habitan, los cuales a cambio hacen lo mismo con él”.

Todo esto se vuelve aún más complejo si se considera las políticas de relocalización de barrios marginales en los bordes urbanos. En estos casos es posible que se genere un complejo intercambio de estigmatizaciones recíprocas entre los residentes más antiguos y los más nuevos: los miembros de los grupos instalados se consideran de mayor rango frente a los “intrusos” y de modo general los estigmatizan como gentes de menor valor humano (aún cuando unos y otros pueden encontrarse en iguales condiciones de carencia material), pues pasan por carecer del carisma distintivo que ellos mismos se autoatribuyen por el solo hecho de ser los habitantes “antiguos” del lugar (Elias, citado por Heinich, 1999: 87).

Así, en la medida en que estos barrios comienzan a albergar a pobladores unidos en sus carencias materiales, pero con trayectorias personales y comunitarias diferentes (constitutivas de *habitus* distintos) se pierde el sentido de comunidad y el barrio deja de ser “un paisaje familiar imbuido de significados y formas de mutualidad colectivos, lo cual alimenta estrategias de distanciamiento (“no soy uno de ellos”) que socavan aún más las solidaridades locales y confirman las percepciones despreciativas del barrio” (Wacquant, 2001: 179).

Los problemas y formas de vinculaciones de estas configuraciones urbanas, atraviesan de manera singular a las instituciones educativas, dado que 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.

En lo que sigue presentaremos el caso² de una escuela secundaria de la periferia de Córdoba, ubicada en un espacio fabril afectado desde mediados de los noventa por la desindustrialización progresiva y la radicación en sector de villas de emergencia trasladadas de otros sectores de la ciudad. A partir de la descripción de las transformaciones de la institución escolar, atravesada por los cambios profundos del contexto, se pretende reflexionar sobre las paradojas, tensiones y desafíos que deben afrontar las escuelas en los “lugares difíciles”.

Cabe aclarar que el análisis de este caso no constituye un abordaje “micro” de la institución educativa, lo que más bien se pretende es considerarla en el marco de las relaciones urbanas (que a su vez muestran el cruce de otras escalas sociales, políticas y económicas más amplias), partiendo de entender que los microcosmos están atravesados por procesos más generales, y que el devenir de las instituciones y los actores no se puede comprender sin la visión larga de los procesos sociales (Giddens, 1995).

Una Escuela que se Transforma en un Contexto en Transformación.

a) Los orígenes institucionales

La escuela a la que haremos referencia está ubicada en Ferreyra, al sudoeste de Córdoba. Surgió en plena época del apo-

geo de la industria automotriz. Por ese entonces (1959), se constituyó, 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 como un Instituto de Gestión Privada, con jurisdicción nacional, dependiente, de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP). La institución se constituyó bajo la figura de una Sociedad Civil sin Fines de Lucro en la que los docentes eran socios dueños. Funcionó en turno vespertino en el edificio de una escuela primaria de la zona, pocos años después se trasladó a un barrio cercano, distante a seis cuadras del lugar, a la sede de otra escuela primaria.

La institución nació bajo un *“carácter eminentemente popular”*, se trataba de una *“escuela nocturna para obreros y trabajadores”*, mandato que expresaba la demanda de educación de la población del sector en la época de la revolución de las expectativas crecientes: lo popular implicaba la integración de sectores postergados a un sendero de progreso, suponía —como refiere uno de los fundadores— el *“tránsito a la tierra prometida”*; en definitiva, la oferta de credenciales educativas abría a la población expectativas de ascenso social. Ese mandato popular implicaba, por esos años, una representación homogénea del estudiantado, aún cuando estaba conformado por alumnos de diferentes barrios aledaños. Ferreyra era una especie de “centro” integrador y los límites entre sectores no constituían fronteras infranqueables. Así, la escuela contribuía en una socialización integradora de la población.

b) El quiebre de los años noventa

La institución, 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 sus límites. Podríamos sintetizar las transformaciones ocurridas en el espacio barrial 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 procuraron diferenciarse; además, 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 los patrones identitarios de cada una de ellas, la combinación existente de armas y de drogas, modificaron las reglas de convivencia en el sector.

Así, el tradicional sector obrero de la Córdoba de los sesenta había comenzado a adquirir los rasgos de los *lugares difíciles*, cada vez más característicos de las urbes de fines del siglo XX. Esta barriada del sector industrial, que décadas atrás encontraba en la escuela un ámbito de integración social y de formación intelectual, empezó a vivir en un espacio signado por la falta de trabajo, el peligro físico y una aguda sensación de inseguridad. La confianza recíproca entre vecinos se fue minando y la única norma posible consistió en la imposición de la “ley del más fuerte” expresada en luchas de bandos por el dominio del territorio.

De este modo, la escuela que a principios de los sesenta atendía a una población relativamente homogénea de hijos de obreros, pequeños comerciantes y trabajadores rurales, comen-

zó 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*”: una institución de la periferia, sin edificio propio, asediada constantemente por los nuevos grupos poblacionales, a lo que se sumaba la entrada en vigencia de la Ley Federal de Educación que le acarrearía profundas modificaciones.

Como hemos referido en párrafos anteriores la institución compartía el edificio con una escuela primaria, lo cual no había sido motivo de mayores problemas, pero la transformación educativa obligó a que el funcionamiento vespertino de la escuela cediera paso a una organización en dos turnos: por la tarde, de 13:00 hs a 18:00 hs concurrían los alumnos del CBU³, por tratarse de estudiantes de entre doce y los dieciséis años de edad, y al nocturno asistían los del Ciclo de Especialización, alumnos a partir de los 16 años.

El funcionamiento diurno del CBU planteó serios problemas en el uso de los espacios físicos del establecimiento, ya que la infraestructura no estaba pensada para albergar simultáneamente a dos niveles. Por otra parte la aguda crisis política y financiera que se vivía por esos años en la Provincia de Córdoba, provocó el temor del cierre de establecimientos privados subsidiados por descenso de matrícula. Ante esa amenaza, la escuela secundaria desarrolló una campaña de matriculación que la llevó a reclutar a alumnos de las nuevas barriadas, muchos de ellos jóvenes con antecedentes penales.

La incorporación de estos grupos al espacio escolar, provocó que el mismo se convirtiera en el escenario que dramatizaba las condiciones del entorno inmediato: con la irrupción de la violencia exterior, a las deterioradas condiciones edilicias y los problemas de falta de espacios, se sumaron cercos perimetrales, rejas, candados, lo cual le valió a la institución la comparación con una cárcel, “*Alcatraz*” según designa la directora del establecimiento.

En los alrededores de la escuela se originaban enfrentamientos de alumnos provenientes de las diferentes villas trasladadas, era una lucha de *establecidos y recién llegados*, en la cual la institución terminaba siendo el escenario de las batallas. Una de las notas más llamativas de la transformación progresiva del escenario escolar tal vez sea la presencia de armas, que comenzaron a formar parte del paisaje cotidiano dentro y fuera de la escuela. Algunos comentarios de los informantes refieren, por ejemplo, la existencia del “*árbol armado*”, situado en la plaza que quedaba en las inmediaciones de la escuela, en el cual los alumnos dejaban sus armas para poder acceder a la escuela, elementos que retiraban al finalizar la jornada escolar.

La violencia también trajo la presencia cotidiana en la escuela de figuras ajenas a la misma que tenían como misión garantizar el orden en el momento de ingreso y egreso de los estudiantes: la policía lo fue en un primer momento y posteriormente, ante la ineficacia de la acción policial, fueron los propios “jefes de las bandas” los convocados para cumplir con la función de protección. Los dichos de los docentes permiten una imagen más acabada de cómo alternaban estos grupos en el cuidado de la escuela

“Me acuerdo que una vez llamamos, vino el jefe del precinto, el comisario a una reunión por el tema de la inseguridad y la conclusión de la reunión fue, ‘y bueno, si tienen mucho miedo dedíquense a otra cosa porque aquí no va a haber otra posibilidad’ (Profesor)

“Era un tiempo brutal, tierra de nadie. La policía no podía actuar, por eso en situaciones críticas hice acuerdos con los jefes de la mafia....lo rastree [al jefe de la mafia] por los alumnos de la escuela. Oaki, un alumno de la escuela era su hijastro, un día se me descolgó el tipo por los techos de la escuela, por miedo de que lo agarrara la policía, así que en el patio acordamos que nos íbamos a encontrar en un callejón de Barrio San Javier a las 9 de la noche [...] a la semana lo tenía a la puerta de la escuela custodiándola” (Directora)

c) De privada a pública: la primera década del siglo XXI

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 “*pe-ligroso*” la tarea educativa era imposible. Es así que a fines de 1999 se inició un expediente solicitando el traspaso de la esfera privada a la pública, argumentando que no era posible sostener una escuela privada en un espacio geográfico que concentraba a los barrios más deprimidos de la capital cordobesa.

La posibilidad de transferencia del Instituto generó, tanto adhesiones como objeciones. Pero la escuela estaba atrapada en un círculo vicioso: el contexto adverso había irrumpido con su escalada de violencia y drogas y había signado de desprestigio a la escuela; la mala fama había provocado una progresiva pérdida matrícula y si esto seguía ocurriendo, su cierre iba a ser inminente, frente a lo cual la Sociedad Civil propietaria de la escuela (que recordemos estaba constituida por los propios docentes) no estaba en condiciones de hacer frente a las indemnizaciones correspondientes. El traspaso de la esfera privada a la pública podría ser la solución, pero implicaba que los docentes perdieran la condición de titularidad en sus respectivos cargos, pasando a revistar como interinos. Sin embargo, a pesar de esta limitación, la mayor parte de los profesores (todos socios dueños) acordaron con el traspaso porque se “*prefería perder la titularidad y no que se funda el colegio*”.

Si bien las notas presentadas a las dependencias de administración escolar pública y privada fueron verbalmente avaladas, no tuvieron un pronto despacho, lo que llevó a que fuera la vía informal la que resolviera la situación. Los buenos oficios, un fuerte temperamento, y algún contacto “de peso” de la direc-

tora del establecimiento educativo con funcionarios del Ministerio de Educación consiguieron que uno de los Institutos Provinciales de Educación Media (IPEM) de un plan de cien nuevas escuelas que el Gobierno de la Provincia de Córdoba ponía en funcionamiento a fines de 1999 se fusionara con el Instituto Privado, que de este modo retornó a un lugar muy próximo al que estaba situado en sus inicios, para iniciar el ciclo lectivo 2001 en un edificio bien equipado y con horario diurno.

El ciclo en el nuevo establecimiento se inició con una promesa reparadora: la de erradicar la violencia y devolver a la escuela su función específica de educar. De manera similar a los tiempos iniciales del Instituto, se instaló con el traslado un *mandato heroico*^t (Fernández, 1996), encabezado por una directora con capacidad de lucha para asumir la gesta y con un grupo que la acompañó. Pero junto a esta promesa, se generaron nuevos inconvenientes, fundamentalmente de tipo administrativo y organizacional producto de la confusa situación que se había generado tras el anexamiento del Instituto privado al IPEM: esta flamante unidad del Programa 100 nuevas Escuelas “prestó” sus instalaciones al Instituto, pero en los hechos el préstamo operó como una pseudofusión, por la cual la directora y la secretaria del instituto privado pasaron a desempeñar las funciones correspondientes a esos cargos para ambas instituciones. En cuanto al funcionamiento de los cursos, todo el turno mañana y dos cursos de la tarde (nueve en total) continuaron en la órbita privada y seis cursos del turno tarde pasaron a depender de la esfera pública.

Por otra parte, el cambio de establecimiento y de contexto, implicó redefinir las condiciones de trabajo al interior de la escuela. Hubo que comenzar a delinear normas que se habían resquebrajado, horarios que no se respetaban, clases que no se dictaban. La tarea de instaurar la ley en un contexto marcado por un agudo quiebre normativo, hubiera implicado contar con

un fuerte respaldo del Ministerio de Educación y de sus dependencias de administración, respaldo que, según los actores no siempre fue efectivo; aún antes del traslado los integrantes de la comunidad educativa referían el abandono de los funcionarios ministeriales, la desautorización de profesores y directivos ante situaciones de conflicto con los estudiantes y sus familias y la sobrecarga con tareas (más próxima a la asistencia social que a la educación) ajenas a su formación profesional.

La trama en torno a normas y autoridad, es tal vez el punto más significativo de la nueva etapa institucional. Reconociendo que un aspecto crítico, dentro y fuera de la escuela, es la anomia en la que se encontraban, la gestión directiva redefinió su acción poniendo el acento en la importancia de la legalidad, por ello, centró su trabajo en definir y /o restablecer las reglas y en sostener su cumplimiento. Sin embargo, ante el abandono de respaldos formales la acción de la dirección estuvo centrada en abrir cursos de acción alternativos, explorando los espacios que las reglamentaciones permitían, es decir aprovechando sus *intersticios*⁵ (Frigerio, 1996). De tal manera se continuó, como en el período más crítico en el anterior establecimiento, transitando caminos no demasiado convencionales para poder sostener la autoridad ante alumnos y comunidad (así, por ejemplo, se hizo creer a los alumnos que los docentes concurrían armados a la escuela).

Una de las anécdotas más elocuentes, que ilustra a las claras lo que venimos desarrollando, está referida a la elaboración de un proyecto que permitió mantener en la escuela a dos perros. Los animales merodeaban en los alrededores hasta que los alumnos y el personal docente se apenaron de ellos y decidieron “adoptarlos”. Según los relatos, en una visita de Supervisión la directora fue advertida sobre la presencia de los perros. Fue entonces cuando se le ocurrió elaborar un “proyecto”, a sabiendas de que era la manera de legalizar la situación y evitar las obje-

nes. Se organizó, entonces un plebiscito entre los alumnos para decidir si los perros debían continuar en la escuela; nada quedó librado al azar: se formuló un documento escrito con los objetivos, la fundamentación respectiva y las acciones que se desarrollarían. El fue organizado con junta electoral, autoridades de mesa, padrones, votos y participó toda la escuela. Transcurrida la consulta, con el aval de la mayoría absoluta, se decidió que los perros debían continuar en la institución. Ante la contundencia de los fundamentos y de las acciones desarrolladas la inspección no tuvo otra posibilidad que aceptarlo.

El paso de “Alcatraz” a “escuela modelo”

Hacia fines de 2005, los actores comentaban con orgullo el éxito de los primeros cinco años en el nuevo establecimiento; según decían, la escuela era señalada por algunos funcionarios como “ejemplar” al ser comparada con otras del programa cien escuelas nuevas que en ese lapso ya mostraban en sus edificios notables muestras de deterioro; de “*Alcatraz pasó a ser una escuela modelo*”, una escuela limpia, prolija que trasunta orden y disciplina.

Pero este orgullo, compartido por el conjunto de docentes, no oculta sus contradicciones e interrogantes, vinculados particularmente con los que quedaron fuera, los alumnos de la noche. Si bien al cambiar el contexto se descomprimieron las presiones, los actores reconocen que continuaron teniendo difíciles situaciones. El paso de “*Alcatraz*” a “*escuela modelo*” implicó que los sectores más problemáticos no pudieran ser contenidos, quedando definitivamente fuera. Esta exclusión fue vivida con cierta angustia por el personal, pues ellos entienden que la escuela es para esos alumnos contención, identidad y en alguna medida el resguardo del mundo del delito:

Entrevistador: ¿que pasó con ellos? [Con los alumnos más problemáticos de la otra escuela]

Profesor: no te puedo decir que ha sido de sus vidas, pero seguro que eso tampoco terminó con el paso, sigue habiendo pibes en ese estado, que la escuela nocturna para ellos era su familia, era su contención, no era el lugar donde iban a educarse, para ellos era, mirá lo que te voy a decir, la escuela era... su identidad social, [...] tenían un lugar a donde iban todas las noches, [...] y tenían gente a la que hacían renegar, pero que querían mucho. (Profesor)

.....

Entrevistador: ¿Sigue habiendo enfrentamientos?

Directora: sí, aunque no son tan evidentes en la escuela porque les han quitado la noche. Aunque ahora los problemas son otros, es muy marcado el fenómeno de la repitencia, que se produce hasta el tercer año, ya en el cuarto año el que no está decidido a continuar se va [...] terminan en las fábricas de ladrillos, y algunos entran en el terreno de la delincuencia.

Entrevistador: ¿que fue de la vida de los alumnos con prontuario que recibían en la otra escuela?

Directora: [tras un largo suspiro]... Bower..., [La cárcel. Lo dice haciendo una prolongada pausa] ya son casos insalvables... [nueva pausa, el silencio es elocuente]. El otro día me encontré con dos de ellos muy arrepentidos, que me dijeron: 'como no le hice caso'. Algunos terminaron el secundario, otros quedaron fuera por graves problemas de conducta y ahora son delincuentes barriales. Me los encuentro de tanto en tanto y si no me roban es porque los conozco.

Como claramente se advierte en las citas, la dinámica institucional siguió siendo compleja. Los problemas no se resolvie-

ron, más bien se diluyeron con el traspaso, el cambio de lugar y la supresión del turno noche. Las presiones se descomprimieron al albergar la escuela en otro lugar, pero en realidad el nuevo marco espacio-temporal volvió invisibles problemas sociales que seguían existiendo. Pareciera que el paso de “*Alcatraz*” a “*escuela modelo*”, que si bien implicó una sustancial modificación de condiciones muy adversas, no logró una institucionalidad capaz de contener y asistir a los sectores más problemáticos de los *lugares difíciles*

Paradojas, Tensiones y Desafíos

En la reconstrucción del devenir de la escuela se advierte que en cada etapa, las condiciones institucionales se plantearon fuertemente ligadas al contexto: cuando surge, en los sesenta, acompañaba los ideales de progreso de una época en pleno auge industrial; en los noventa la institución se vio 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 colaboró en su constitución como *lugar difícil*. Conmocionada por los quiebres de esos años, en la primera década del siglo XXI debió redefinir sus rumbos y mandatos, logrando superar algunas de las condiciones extremas que limitaban su funcionamiento, sin que esto haya significado la superación de las tensiones que le planteaba el contexto.

Lo que claramente se desprende del caso presentado es que desde mediados de los noventa la lógica de acción institucional introdujo a la paradoja como condición ubicua, desde esos años las contradicciones atraviesan permanentemente los cursos de acción.

Estas contradicciones se marcan, por ejemplo, en la forma en que la institución fue redefiniendo el *mandato popular* originario: si bien se continuaba recibiendo a todo tipo de alumnos, se “*tenía lo que no se quería*”. Las representaciones de los docentes sobre los estudiantes y sus familias dejaban de ser uniformes, lo que se traducía en las distinciones entre “*pobres*” (dignos, meritorios) y “*pobres*” (indignos). Así, recibir a todo tipo de estudiantes, más que responder al mandato integrador originario (que sin embargo seguía vigente en el discurso), era una condición de subsistencia de la institución atravesada no sólo por las nuevas configuraciones poblacionales, sino también por la amenaza de su cierre. Esta contradicción se vuelve más patente aún cuando en el dos mil, los alumnos *peligrosos* quedaron fuera, librados a su propia suerte.

Las contradicciones también se manifiestan al enfocar la trama relacional que se teje entre la escuela y la burocracia estatal y al posicionar a los educadores en la misma. En condiciones contextuales adversas, los docentes fueron asumiendo las funciones de la *mano izquierda del Estado*⁶ (Bourdieu, 1993), lo que les generó aquellas *visiones desgarradas de sí mismos*, que tan claramente describe Bourdieu (1993) en *La Miseria del Mundo*, que los llevó tanto a *comprender* como a *juzgar* a los alumnos y sus familias: saben que deben contenerlos en la escuela, pues sus condiciones de vida son adversas, y eso implica concesiones, permisos y colaboración en las acciones compensatorias de índole material. Pero al mismo tiempo, la sobreexigencia en funciones que exceden lo escolar, sumada a la falta de respaldos en el desarrollo de lo estrictamente pedagógico, abonan el sentimiento de fatiga y soledad de los docentes que les llevan a cargar las tintas sobre los “pobres no meritorios”: los “*peligrosos*”, los “*adictos*”, los “*delincuentes*”.

Así mismo, la construcción del orden normativo y del sentido de autoridad escolar se define en medio de situaciones dile-

máticas que involucran a la comunidad y a la burocracia estatal, y que ubican a la institución ante importantes disyuntivas. Podemos recordar, por ejemplo, las tensiones que se generaban cuando en el intento de controlar las agresiones de ciertos grupos hacia la escuela se convocaba a personas vinculadas con el mundo de la delincuencia. Los actores se situaban, 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* suponía ciertas concesiones (como podría ser el flexibilizar horarios para facilitar la concurrencia de estudiantes que trabajan), pero esto implicaba la amenaza de descontrol. Así es como en el intento de redefinir los criterios normativos y las pautas de acción tendientes a mantener el orden, la propia escuela entró a formar parte de este ciclo de violencia, asumiendo las amenazas no sólo desde el miedo y el resguardo, sino también desde la utilización de algunos códigos intimidatorios (lo cual se denota por ejemplo en la negociación con los *jefes de la mafia* 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, mecanismos más bien vinculados con la imposición de “la ley del más fuerte”, contrarios, por cierto, a lo esperado de una escuela.

En cuanto a la articulación entre escuela-burocracia estatal en las tramas de autoridad, es muy importante la pérdida de fuerza y legitimidad de la delegación de autoridad que opera el Estado al designar a los docentes. Sin embargo, aún cuando esto constituya una amenaza para la escuela, también potenció su capacidad instituyente, posibilitando la creación y recreación (aunque sostenida fundamentalmente en la actuación personal

de la directora) tanto de formas alternativas de ejercicio de la autoridad, como de tramas normativas específicas. Pero aunque el uso de los intersticios y la labor de la dirección podría ser destacada por la dinámica que imprimió, no debe dejar de advertirse el riesgo de construcción de un colectivo ficticio, que demasiado dependiente del director, perdiera continuidad y fuerza si tuviera que actuar bajo otra conducción.

Consideramos que el caso presentado muestra contra las líneas más duras de la desintitucionalización, la importancia que adquiere la escuela en contextos difíciles y aunque desnuda contradicciones, ausencias e ineficacias, sugiere formas alternativas de construir institucionalidad (por ejemplo en algunos usos de los intersticios). Pero tal vez lo más importante de todo esto sea que, si bien es evidente que no se puede sostener hoy un sentido único y homogéneo para la escuela, sí es necesario que el Estado respalde y articule las coyunturas y dinámicas específicas de las instituciones ubicadas en estos lugares. Parafraseando a Broccoliche y Ceuvrand (1993: 396), para mantener en la escuela a sectores tradicionalmente excluidos se deben crear las condiciones de una acción educativa eficaz, en el marco de políticas de Estado. De lo contrario, se profundizan dificultades capaces de deteriorar las condiciones de trabajo de las escuelas sin mejorar verdaderamente la suerte de los alumnos. En definitiva, si las acciones efectivas quedan libradas sólo a la experiencia genuina y singular de cada escuela, se achican los espacios para sostener una propuesta de educación pública verdaderamente integradora.

Notas

¹ Al referirnos a la *estigmatización territorial* recuperamos los planteos de Pierre Bourdieu y de Norbert Elías. En el caso de Bourdieu, en el artículo "Efectos de lugar" (1993: 119-124) plantea la necesidad de un análisis riguroso de las relacio-

nes entre las estructuras del espacio físico y las del espacio social, entendiendo que el primero es el lugar geográfico en el que están situados los agentes o cosas, en tanto el segundo se define por las posiciones relativas de los agentes de acuerdo a la distribución de los capitales. Según Bourdieu, el espacio físico opera como una especie de simbolización del espacio social: las grandes oposiciones sociales se *objetivan* en el espacio físico y tienden a reproducirse en categorías de percepción y de evaluación constitutivas del hábitus. Así, en el caso de los guetos y suburbios pobres la concentración de bienes escasos se traduce en propiedades de percepción negativas (estigmas).

Norbert Elías, por su parte, en el ensayo *Los establecidos y los outsiders*, analiza una comunidad inglesa de alrededor de cinco mil habitantes en la que se ponen en evidencia las diferencias entre tres barrios: uno burgués residencial, otro obrero central antiguo y respetable y un tercero, obrero más reciente y de mala fama. El problema que desnuda este trabajo es que si bien existen muy pocas diferencias objetivas entre las dos últimas zonas, hay marcadas diferencias de percepción que constituyen la oposición entre la comunidad obrera estable y el barrio obrero reciente, cuyos habitantes según Elías son “estigmatizados como gentes de menor valor”. Cfr. Heinich, N. (1999: 86-87)

² La investigación fue desarrollada entre 2003-2005. El trabajo de campo estuvo centrado en la realización de entrevistas en profundidad a un grupo de actores (fundadores de la escuela, profesores y ex alumnos). Esto se acompañó de observaciones incidentales y diálogos no formales con algunos otros actores. También se realizó un trabajo de registro de documentos del archivo escolar.

³ Tercer ciclo de EGB en la Provincia de Córdoba

⁴ Lidia Fernández plantea que en los momentos fundacionales el camino heroico es habitual, dadas las vicisitudes frecuentes en esas etapas

⁵ Frigerio plantea que la estructura normativa en las instituciones opera como una red, que sostiene, contiene y recuerda al sujeto sus límites. Los intersticios, en la metáfora de la red, son los espacios entre hilo e hilo.

⁶ Bourdieu (1993:163) ha designado al sector del aparato estatal que tiene a su cargo los programas de acción social como la “mano izquierda del Estado”. Este autor manifiesta que los encargados de cumplir las llamadas funciones sociales viven permanentes contradicciones internas. Estos actores, entre ellos los docentes, experimentan a diario la sensación de ser abandonados y desautorizados en sus esfuerzos por afrontar la miseria material y moral.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1993) "Efectos de Lugar" en *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Broccolichi, S., Cevrand, F. (1993) "El engranaje" en Bourdieu, P. *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. 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.
- Fernández, L. (1995) "Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa" en Butelman, I y otros: *Pensando las instituciones*. Paidós.
- (1996) *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M. (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana. Buenos Aires.
- Garay, L. (1995) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas". Conceptos y reflexiones en Butelman, I y otros: *Pensando las instituciones*. Paidós.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- Heinich, N. (1999) *Norbert Elías. Historia y Cultura en Occidente*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Wacquant, L. (2001) *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Manantial. Buenos Aires.

