

ESPACIO Y VIDA COTIDIANA INSTITUCIONAL EN MOMENTOS DE REFORMA EDUCATIVA

Laura Santillán

Según diversas descripciones etnográficas han dado cuenta, la vida cotidiana escolar sobresale por la heterogeneidad de formas en que se presentan sus prácticas y se establecen en su interior las relaciones sociales. Las particularidades que conforman el mundo de lo cotidiano acontecen en un escenario específico, como refiere Àgnes Heller, en un espacio peculiar (Heller, A, 1994) El espacio de encuentro de los maestros y alumnos es el espacio de la escuela; escuela que no queda fijada por los límites objetivos que su estructura ordena, sino más bien por los usos y representaciones que allí tienen lugar en una ininterrumpida relación con los procesos sociales más generales que la atraviesan.

Entre las diversas dimensiones que abarca el espacio escolar, hoy por hoy el “edificio” de la escuela cobra una relevancia particular. Específicamente, el discurso oficial de la reforma, a través de la metáfora que asocia “renovación edilicia” con “reforma educativa” contribuye a legitimar la anticipación y legitimación de la novedad, necesidad y efectividad de los cambios a partir de la concreción de las obras de remodelación.¹

En torno a ello, nuestro objetivo aquí justamente es describir y analizar el proceso de significación que adquiere esta dimensión específica del espacio en una escuela del conurbano bonaerense inmersa en una determinada coyuntura: la implementación, tanto de las medidas de reforma educativa como de aquellas referidas al ajuste estructural. En ese marco, constituido por procesos que se incorporan o confirman, a la vez nos interesa indagar cómo se va configurando la cotidianeidad escolar al interior de un nuevo edificio que se inaugura y presenta como parte del proceso de reforma que se comienza a aplicar.

Como punto de partida para el análisis, recuperamos los aportes que desde Emile Durkheim y Marcel Mauss realzan el carácter del espacio como producto de todo un proceso de construcción social. Concepción que, a la vez que quiebra la naturalización del espacio como instancia física, permite reconocer la existencia de su diferenciación y su jerarquización a partir de la apropiación del mismo en el marco de determinadas relaciones sociales de poder (Mauss, 1971). Siguiendo a Edmund Leach (1985), retomamos este carácter representacional del espacio y de sus “usos” centrándonos particularmente en la dinámica y diversidad que implican sus procesos de constitución. Desde allí nos proponemos analizar la dimensión del espacio escolar recuperando una concepción de esta institución específica, la escuela, como producto de determinados procesos gestados y mantenidos por deter-

minadas fuerzas sociales, de un devenir que implica la transformación o conservación de determinado orden social (Rockwell, 1987).

La escuela de la que aquí nos referiremos está signada por una historicidad que le es propia y a la que se le va incorporando los actuales procesos de cambio. Creada en 1949, en la zona del centro cívico de un distrito del norte del conurbano bonarense, sufre en la última década una disminución en su matrícula y la pérdida del prestigio que anteriormente contara entre las escuelas de la zona. Según lo identificaran los docentes de la institución, junto con el progresivo deterioro edilicio conjugó en este desprestigio la creciente entrada de chicos provenientes de zonas marginales y la salida de los chicos del “barrio”, concurrentes tradicionales de la institución.

Al momento del trabajo de campo, entre 1997 y 1999, la escuela cuenta con un nuevo edificio, producto de la remodelación largamente esperada por la comunidad educativa, finalmente concretada en 1995 a cargo de la Dirección General de Escuelas. El abordaje etnográfico nos ha permitido justamente reconocer y documentar la dinámica de los procesos de reforma en esta escuela específica, atendiendo a las fragmentaciones, la diversidad y apropiación local de los procesos que hegemonizan este período particular.

El nuevo edificio de la escuela, estandarte de una nueva imagen institucional

En momentos en los cuales, como dijimos, el discurso oficial de la reforma educativa incentiva la efectividad de los cambios a través de la promoción de la erradicación de las “escuelas rancho”, los miembros de esta escuela hacen de esta determinada presentación una apropiación particular: la inauguración del nuevo edificio se configura como posibilitadora de la ampliación de la matrícula y de una mejoría en la imagen de la escuela:

“ Y viste, siempre hablan mal de la escuela...cuando inauguramos el nuevo edificio hicimos todo un trabajo con los chicos, escribimos en papelitos las cosas feas de la escuela y en otros los deseos y propósitos para la nueva escuela...quemamos las cosas feas y a los propósitos, en cambio los largamos al aire...usamos un montón de globos...nosotras queríamos que la escuela empiece a ser bien vista, nos ponía triste que se hable mal...” (maestra de 4º, 7/08/97)

La renovación edilicia, objetivada aquí como instancia oportuna para redefinir la identidad institucional, se constituye como punto de partida de un proceso que se prevee como de transformación local en el marco de un ranking de escuelas 2 y que viene a particularizar aquel proceso más amplio de reforma oficial. Particularidad signada, de todas formas, por un recorrido que lejos de mantenerse independiente de los procesos de cambios generales, se encuentra inmersa dentro de los mismos.

Específicamente, el nuevo edificio investido como estandarte del cambio

institucional, sólo se mantiene con los fines ideados hasta un año después de su inauguración. Si la coyuntura de la reforma fue propicia para efectivizar el pedido de remodelación del edificio, la implementación de sus medidas viene a agregar nuevos elementos a este proceso local de mejoría institucional.

Concretamente, a comienzos de 1997, con la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica, el uso y distribución del espacio sufre nuevas modificaciones. Puntualmente, el pedido de una nueva ampliación edilicia capaz de contener a la creciente matrícula³ no pudo concretarse. La restricción presupuestaria y las dificultades de la injerencia de la cooperadora y el equipo directivo para la asignación de dinero en el actual contexto de descentralización⁴, se constituyen como las bases para un nuevo problema a nivel organizacional.

Como anticipamos, consideramos que esta irrupción de las medidas de reforma y del ajuste estructural, que vienen a intervenir en el proceso de mejoría institucional, lejos de cancelar, más bien asienta nuevas condiciones para la producción de sentidos a nivel local. En principio, los nuevos reacomodamientos a nivel del espacio ponen al descubierto un conjunto de estrategias por parte de los docentes que expresan una determinada configuración de las relaciones de poder: los “silencios” de los docentes en momentos de reunión de personal y su ruptura sólo a través de “comentarios de pasillo” se suman a las numerosas situaciones de representación, que a través del uso la parodia⁵, intentan anticipar los efectos previsibles de los reordenamientos espaciales.

A modo de profundizar este análisis, nos interesa de aquí en más centrarnos en los significados y usos del espacio escolar en esta coyuntura específica de ampliación de la primaria. Organizamos este reconocimiento a través de dos ejes fundamentales: por una lado, el espacio y las relaciones sociales que allí se establecen, y por el otro la relación entre el espacio y el ordenamiento institucional como procesos mutuamente influyentes.

El edificio de la escuela, marco para nuevas demandas locales:

Espacio institucional: integración/evitación del tercer ciclo

El espacio social de la institucional escolar se va constituyendo en el entramado de los múltiples contactos cotidianos que allí tienen lugar. Los encuentros cara-cara, las interacciones entre los sujetos son relaciones constantes en el ámbito de la escuela y constituyen la base para la construcción de esquemas interpretativos y significativos del mundo social.

En tal sentido, la incorporación del tercer ciclo en el nivel primario permite anticipar el agregado de nuevos elementos y combinaciones para las relaciones sociales, y con ello para la recreación de los esquemas representacionales.

En su etapa inicial, la integración entre ambos niveles se presenta bajo el ordenamiento que establecen las recomendaciones de la Dirección General de Escuelas:

“En función de una sólida conformación del nuevo sistema que se inicia, deben aprovecharse los mejores logros de cada una de las modalidades, rescatando de la historia de cada rama las prácticas que mejores beneficios hayan generado...” (circular de la D.G.E.yC del 13/02/97)

Las directrices que propone el Ministerio implican la exhortación hacia los docentes y directivos de la puesta en juego de trabajos conjuntos para el alcance de los objetivos propuestos y de la adecuada integración entre las partes. Sin embargo, la dinámica que adquiere la implementación del tercer ciclo a nivel local constituye un complejo proceso de ensayo y error, de posiciones encontradas que signan de manera específica el espacio institucional de esta escuela en particular.

Al respecto, aún cuando en su mayoría se tratara de ex- alumnos, la continuidad en el establecimiento de los egresados de séptimo grado produjo en la mayoría de los integrantes de la escuela una suerte de extrañamiento, la activación de una marcada diferenciación entre un “nosotros institucional” y estos nuevos “otros adolescentes”. Percepción, cuyo contenido se fue forjando a partir los diversos reconocimientos vehiculizados por las representaciones y prácticas cotidianas en este nuevo espacio de encuentro.

La decisión particular del equipo directivo en colocar todo el tercer ciclo en el turno de la mañana contribuyó en la construcción de una representación que, junto con la de extrañamiento, signa el espacio de la escuela primaria como un espacio usurpado:

“...pusieron...ocuparon...bueno ahora todavía no tenemos el edificio preparado para...pero es como que de repente agarraron un primer año, un segundo año porque no había lugar en la escuela, te lo vinieron y encajaron acá...” (maestra de 3º grado, el 7/04/98)

Reconocemos como referente de esta representación del espacio y de las relaciones sociales a las medidas de ajuste antes mencionadas, pues no sólo propiciaron el establecimiento de interacciones susceptiblemente cercanas entre los distintos niveles por la falta de un nuevo espacio físico, sino de un conjunto de elementos que hacen a la dimensión organizacional de la institución. Así mismo consideramos que en esta construcción representacional las condiciones no operan directamente sino que más bien se establecen a través de determinados anclajes que los mismos miembros de la escuela traen a cuenta.

Por un lado, la falta de personal docente designado, junto con la falta de espacio propio y de personal no docente⁶ se constituyen como momentos en los cuales se potencia los encuentros cara-a-cara entre los alumnos del tercer ciclo y el resto

del personal. Los sujetos, no solamente se comunican verbalmente sino a través de la mirada, el gesto, y toda la serie posible de expresiones corpóreas. Y frente a ello emergen diversos discursos por parte de los docentes que van creando sentidos particulares acerca del encuentro:

“P leng: Ay, mirá, no se que va a pasar. Yo cuando paso por los pasillos y veo que están chapando (se tira sobre otra compañera para demostrarlo) ¡No lo puedo creer!

P. inglés: Pasar por esos pasillos es terrible.

P inglés2 :Peor era cuando estaban allá en el fondo, si el pasillo es más angosto.

P. soc: ¿No les daba miedo allá en el fondo que les robaran? Estábamos tan apretados. (*conversación en la cocina, registrada en agosto de 1998*)

Los cuerpos, en tanto instancias discursivas, refieren y a la vez significan, es decir son otorgadores de significado. Al respecto, entendemos que esta exposición del “cuerpo” de los chicos del tercer ciclo y la recepción de sus “usos” no está exenta de sentidos⁷. Justamente se asocian —en el tránsito de la incorporación de este ex primer año— con esta percepción de extrañamiento y del espacio usurpado reforzando la distanciaci3n entre las partes a partir de la visibilizaci3n de la violencia de los adolescentes como amenaza del orden institucional (Van Gennepe, 1986).

Por otro lado, consideramos que en este proceso de representaci3n del “otro adolescente” como “extranjero”, el anclaje en lo corp3reo supone de otro cuyo fundamento, lejos de reducirse a una cuesti3n et3rica, tiene como base un componente de clase. Es decir, el reconocimiento hacia el tercer ciclo no se reduce a la observaci3n de que “se quedaron -o- entraron” chicos adolescentes sino que para muchos, en correlato con el pasaje de alumnos del turno tarde al de la mañana —que viene a quebrar la contraposici3n hist3rica de la composici3n social de la matr3cula— la entrada irrestricta de alumnos implica la progresiva mala imagen de la escuela.

Como vemos, en el marco de una deficiente instrumentaci3n oficial, las representaciones que emergen en torno a la presencia del tercer ciclo reúnen elementos que aparentan presentarse como dispersos. La percepci3n de extrañamiento, la ideaci3n del espacio usurpado, y su anclaje en la visibilidad del “cuerpo” de los adolescentes, sus movimientos violentos y la referencia a la composici3n de clase se conjugan y potencian provocando lo que identificamos como una suerte de sobredimensionamiento de su presencia. De allí que la centralidad en torno a “los excesos” de los adolescentes finalmente deviene en la reducci3n del tercer ciclo bajo la categor3a de problema. Como efecto, a partir de allí, se va estableciendo aquello que identificamos como una suerte de evitaci3n o dificultosa participaci3n de estos alumnos en el 3mbito general de la escuela.

El espacio, al respecto, se constituye no sólo como marco de esta particular integración al instituir determinadas condiciones, sino que se presenta como expresión misma de este proceso.

En ese sentido, recuperamos la distinción que Edmund Leach (1985) propone para entender la dinámica de las disposiciones espaciales e identificamos los *indicadores y señales*⁸ que van marcando a la vida cotidiana local. Desde allí reconocemos cómo en esta suerte de evitación del tercer ciclo, los salones, los pasillos y galerías de esta escuela sobresalen justamente por presentar indicadores exclusivamente de la primaria⁹. La exposición significativamente acotada de los trabajos del tercer ciclo, que hablan de la disociación que se plantea entre el proceso de aprendizaje de estos alumnos y la ambientación de su espacio de concreción, no cancela, de todas formas las posibilidades de hacer notoria su presencia.

Los alumnos del tercer ciclo, a través de determinadas señales¹⁰ van forjando un espacio ante la falta de otro que debiera brindar la propia institución. Las roturas de distintos elementos materiales de la escuela, la desatención por parte de los chicos de las demarcaciones espaciales que la institución fija, nos habla justamente de que el espacio, lejos de presentarse como instancia neutra se constituye aquí como campo de disputa de intereses encontrados en una determinada coyuntura de fragmentación social y restricción presupuestaria.

Espacio y organización institucional: “orden” y “desorden” en una nueva etapa de gestión

Como muchos autores han dado cuenta, hay en las escuelas sitios, tales como la sala de profesores, donde lo privado se hace “público” y se socializa información sobre las cuestiones institucionales¹¹. Allí, las conversaciones de los docentes atraviesan diversos tópicos. Un tópico que entre los docentes de esta institución no está ausente es el de la “disciplina”.

Cuando los docentes de esta escuela hablan de “indisciplina” se refieren a conductas que se vinculan con el uso del espacio: las contestaciones fuera del momento y lugar apropiado, las “peleas físicas” y el movimiento continuo de los alumnos.¹² Todas instancias que, en tanto “indisciplinadas”, están indicando justamente un desvío de la conducta esperada. Al respecto de este comportamiento, en la actual coyuntura de cambio, tanto los maestros como los profesores puntualizan las dificultades particulares que en ese sentido presentan los chicos del tercer ciclo:

“Acá fue peor quedaron en el mismo edificio, eso no los ayudó. Ellos siguieron contagiándose de sus vicios, de sus costumbres. Es difícil desenraizar lo que está enraizado y siguen estando en la misma geografía. La escuela que articuló con una media, ya sólo el hecho del pasaje al chico le creó un límite. Yo no sé lo que va a pasar acá. Una expectativa: “Ojo esta no me la mando porque no sé” En cambio el

ya conocía, era por muchos, a lo mejor, apañados, este por mil cosas que le hubiesen pasado que uno ya los conocía y bueno era apañado. Entonces él se sentía dueño del asunto. Es otra realidad porque se quedaron en el mismo lugar.” (Profesora de octavo año, el 17/09/98)

En el marco de la incorporación del tercer ciclo, la indisciplina en tanto rasgo de violencia, se significa aquí como expresión de la anomia que los docentes atribuyen a esta escuela primaria en particular. En relación a ello, veamos qué contenidos específicos recuperan los sujetos acerca del espacio al momento de evaluar aquellas conductas que ponen en peligro el orden de la vida escolar en esta coyuntura de transición e incertidumbre.

Por un lado, la exigencia por parte de la mayoría de los profesores transferidos del nivel secundario de la activación de un estricto reglamento de disciplina —cuyo existencia queda incierta en el pasaje que vive el sistema hacia la implementación de la EGB— se extiende al reclamo no sólo de normas claras sino de un soporte material que sea lo suficientemente tangible¹³. Esta reificación de todo un cuerpo institucional —no sólo posibilitador de normas sino como normatizador en sí mismo— y de determinada disposición espacial para conservar el orden tiene como referente el lugar histórico del espacio como encauzador de conductas.

Al respecto, ya Foucault (1989) planteara extensa y profundamente acerca de la génesis de la disciplina y sus efectos sobre los sujetos a través de la distribución de los individuos en el espacio, en una secuencia que va desde la clausura, la diferenciación, los emplazamientos funcionales. La clasificación del espacio produce disciplina y el funcionamiento de los edificios aún juega un papel relevante para algunos docentes en el rol de vigilar y encauzar:

“ Yo empecé en una escuela vespertina, donde yo entraba y el alumno se paraba y había un respeto. El docente...era vespertino y yo daba mi clase ...eran otras reglas y otros códigos de relación profesor-alumno, de exigencias, de valor hacia el estudio. Era otra cosa, impresionante. Ahora hay una arritmia, para mí hay una arritmia, todos estos años”
(profesora de 8° y 9° año, el 17/09/98)

Po otra parte, la centralidad que adquieren los recursos materiales para el ordenamiento institucional, recuperando sólo el carácter instrumental de los mismos y subdimensionando su intervención en las condiciones de trabajo institucional, deviene así mismo en el cuestionamiento de sus “usos” por parte de las autoridades del establecimiento¹⁴.

Todo un conjunto de cuestiones que implican la micropolítica de la escuela (Ball, 1989)¹⁵ y cuyos contenidos conforman discursos de antigua data en historia de las instituciones escolares. Sumándose a estos discursos que se construyen

como proposiciones evaluativas acerca del “orden”/ “desorden” institucional, identificamos el atravesamiento de enunciados provenientes de un discurso externo de la escuela, el discurso público de la “inseguridad”, que viene a agregar un plus de sentido a la indisciplina 16 :

“Estaba yo en la cocina junto con otras docentes, [.....]. Se empiezan a escuchar ruidos de mesas que se caen. La maestra de 4° presta atención y se pregunta si serán sus chicos. [.....] En esos momentos entran abruptamente una profesora de 3° ciclo, con un chico de 9° año tomándose la cabeza. Se le hace lugar para que el chico se moje la herida en la pileta de la cocina. Entran seguidamente, con gran ímpetu la maestra de tareas pasivas acompañada por la nueva secretaria de la escuela. Tras relatar lo sucedido y enfatizando en el grado de gravedad de la pelea, esta plantea llamar a la policía..... (Registro de campo, el 28/05/98)

La concreción de la intervención de las fuerzas públicas de seguridad en la escuela viene a coronar de alguna manera este proceso de significación del espacio escolar del que aquí dimos cuenta. Específicamente, a la vez que este acontecimiento pone de manifiesto cómo la escuela deja de ser el espacio por ahora infranqueable para el avance policial —sobre todo en su hostigamiento a los jóvenes marginales— la introducción de la policía refuerza esta representación de la pérdida de legitimidad de los propios miembros de la escuela para conducir la organización institucional y provoca el establecimiento de acusaciones mutuas entre los distintos sectores en la búsqueda de las causas de los desórdenes.

Anomia institucional, “disciplina”/ “indisciplina” institucional, el tercer ciclo como problema, su “integración”/ “evitación” en el espacio, el cuestionamiento de la autoridad van conformándose como elementos que hacen a la identificación por parte de los docentes de un estado de crisis institucional. Interpretación local que, según entendemos, deriva en la recuperación del edificio de la escuela ya no como “estandarte” de los cambios sino como “marco de reconocimiento” mismo de las condiciones de trabajo institucional.

Las resoluciones posibles de estos conflictos, que se suman a los procesos de desprestigio institucional y pérdida de matrícula, quedan aún —en correlación con la subdimensión que adquieren los condicionantes estructurales que signan este momento de cambio— dentro del marco de las posibilidades que se entretejen en este “entre casa” institucional. Posibilidades que así mismo se encuentran constreñidas por las eventuales condiciones que ofrece el espacio¹⁷ .

Para finalizar, en relación con el análisis expuesto consideramos que la dimensión de lo espacial y organizacional a nivel de la vida cotidiana — en el marco de la implementación de las nuevas medidas de reforma que acontecen junto con una creciente fragmentación social y pauperización de la matrícula— constituyen sitios

relevantes a través de los cuales los sujetos piensan y se posicionan frente a los procesos de cambio. La sobredimensión de la presencia de los chicos del tercer ciclo, la conflictiva integración de los mismos en el espacio, la culpación que sobre ellos se realiza acerca de los deterioros del edificio no son mera expresiones azarosas sino que se instituyen como los intersticios a través de lo cual los docentes, de manera diferencial y no libre de contradicciones, expresan —aunque aún no se plasmen en demandas sistemáticas— oposiciones a determinadas medidas de la política educativa en curso.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S (1989): La Micropolítica de la escuela. Paidós. Barcelona.
- DUSSEL, I y THISTED, S (1995): Descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. Serie de Documentos e informes de investigación. FLACSO.
- FOUCAULT, Michel (1989): Vigilar y castigar, siglo XXI, Bs As.
- GENETTE, Gerard (1989): Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Alfaguara. Madrid.
- GOETZ, J y LeCOMPTE, M (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid.
- GRASSI, E., HINTZE, S. y NEUFELD, M.R. (1994): Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Ed Espacio. Buenos Aires.
- HELLER, Ágnes (1994): Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península, Barcelona.
- LEACH, Edmund (1985): Cultura y Comunicación. La lógica de la conexión de símbolos. Ed. SXXI
- MAUSS, Marcel (1971): Instituciones y cultos: representaciones colectivas y diversidad de civilizaciones. Barcelona. Ed Barral
- McLAREN, Peter (1997): Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Ed. Paidós, España.
- MOSCOVICI, Serge (1979): El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul, Buenos Aires.
- NEUFELD, María Rosa (1995): Informe final presentado al Proyecto UBACyT “Crisis del Estado de Bienestar y redefinición de la articulación entre instituciones públicas y familias (Educación, Salud y Asistencia Alimentaria)” (CS018). Unidades ejecutoras: Instituto de Ciencias Sociales e Instituto de Ciencias Antropológicas.
- ROCKWELL, Elsie (1980): Etnografía y teoría de la investigación educativa. En Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- ROCKWELL, Elsie (1987): Repensando institución: una lectura de Gramsci. Die, IPN, México.
- VAN GENNEP (1986): Los individuos y los grupos en Los ritos de pasaje. Taurus

ediciones.

Fuentes:

Circulares de la Dirección General de Cultura y Educación. Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires. Años 1997 - 1998.

Revista "Zona Educativa". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Años 1997- 1998.

* Licenciada en Ciencias Antropológicas. U.B.A. Integrante del programa de Antropología y Educación. Departamento de Ciencias Antropológicas. U.B.A.

1 En numerosas propagandas televisivas y radiales, y en las publicaciones específicas acerca de la reforma educativa, el Ministerio enfatiza en la erradicación de las "escuelas rancho", promocionando la construcción masiva de nuevos edificios.

2 Con este término se designa a la diferenciación institucional que coloca a las escuelas en una estratificación jerarquizada dentro del sistema (Neufeld, et al, 1995)

3 Coincidente en principio con la inauguración del nuevo edificio y luego con la incorporación de los 8º años
4 Al respecto, cada escuela debe tratar directamente, sin intermedio formal del Consejo, la cuestión de las partidas presupuestarias con la D.G.C y E4. Propiamente desde 1997 el gobierno de la provincia descentralizó la gestión para la construcción de 3.500 aulas. Ante la denuncia de los consejeros escolares de 28 partidos del Gran Bs As por el atraso de las obras, el gobernador Eduardo Duhalde declaró la responsabilidad de las cooperadoras a quienes oportunamente, según él, se les entregó el dinero. Sin embargo los consejeros escolares insistieron en denunciar a la Legislatura la efectivización de los pagos recién en febrero de 1998 y la falta de idoneidad de parte de las cooperadoras para el contrato de las empresas constructoras (Clarín, 26/03/98).

5 Siguiendo a Gerard Genette, uso el término parodia —y no parodia estricta, definida por el autor como desviación de un texto por su mínima transformación—, como imitación satírica, representación cargada de exageraciones y ciertos recargamientos estilísticos (Genette, 1989) .

6 En 1998 hay una preceptora para 4 cursos, pero que se extiende al cuidado de tres séptimos años que no tienen preceptora designada

7 Peter McLaren ya nos llama la atención sobre la importancia del cuerpo como órgano de mediación de en la construcción de resistencia del estudiante a la pedagogía autoritaria de la escuela. El autor plantea el concepto de encarnamiento como similar al proceso de "intextuación" usado por De Certeau, que implica la transformación de los cuerpos en significantes del poder (McLaren, P, 1997)

8 Leach diferencia entre indicadores y señales, mientras los primeros son indicios estáticos del espacio, las señales se constituyen como instancias dinámicas producto de su uso que implican secuencias temporales de causa y efecto (Leach, E, 1985)

9 Los chicos de 8º y 9º, junto con sus profesores, llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre tablas de multiplicar representadas con porotos, abecedarios con figuritas, dibujos infantiles.

10 Sobre todo se trata de la reescritura de las láminas y de las paredes con frases obscenas o alusivas a sus intereses

11 Stephen Ball nos advierte la relevancia de registrar el encuentro de los docentes en la sala de profesores ya que las relaciones sociales que allí tienen lugar a menudo son reflejo directo de la estructura micropolítica de la institución. (Ball, 1989)

12 Los chicos corren por toda la escuela, entran y salen de la cocina o de la dirección sin autorización previa, sacan libros de la biblioteca sin aviso a los docentes, juegan con los mapas, abren los armarios, utilizan el patio y los pasillos que no les corresponde y se quedan allí aún ante el llamado de atención de algún docente.

13 Al respecto, los profesores reclaman sobre todo los instrumentales administrativos como los partes de amonestaciones, libros de actas; la organización edilicia tal como una oficina de preceptores y designación de recursos humanos: preceptores y efectivización de los coordinadores

14 Cuestionamiento, que en el marco actual de redefinición de las funciones docentes y no docentes, a la vez que se plantean como objeción de la creciente pérdida de la figura del directivo, reifican de alguna manera las relaciones jerárquicas de poder tradicionales de los establecimientos educativos.

15Ball, distanciándose de las teorías clásicas de las organizaciones, coloca como relevante el análisis de la micropolítica de las instituciones educativas como modo para conocer tanto los intereses de los actores, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos acerca de la definición de la escuela (Ball, op.cit)

16A colación de este discurso, el requerimiento por parte de padres y docentes de la presencia de mayor fuerza ante la indisciplina tiene una extensión que va más allá de la escuela. La amenaza, a través de comentarios de pasillo, de que “falta poco para que llamemos a la policía” se concreta con la presencia de algún agente de las fuerzas de seguridad bonaerense en la plaza para intervenir en las peleas que los chicos del tercer ciclo tuvieron a la hora de salida de la escuela, y continúa con la entrada de la policía dentro de la escuela ante el llamado de un grupo de padres. Esto nos habla de la ruptura de la escuela como aquella institución infranqueable para la policía, prácticamente único sitio donde los chicos de sectores marginales se sentían libres de esta fuerza coercitiva.

17 Por ejemplo, según se registró, la directora realiza actividades de rutina —y que implican situaciones de negociación y toma de decisiones que en ocasiones se apartan de la reglamentación formal— ante la presencia continua de otros miembros de la institución Este trabajar “codo a codo” inciden en las modalidades que adquieren las interrelaciones (en el sentido qué hacer, según ante quien, qué decir o silenciar) y en el desenlace resolutivo de los conflictos.