

# Cuadernos

del



ISSN 1668-1053

## "La escuela, territorio urbano en disputa"

DIANA MILSTEIN

# 15

JUNIO 2009

**Instituto de Desarrollo Económico y Social**

Aráoz 2838 ♦ C1425DGT Buenos Aires ♦ Argentina

Teléfono: (54 11) 4804-4949 ♦ Fax: (54 11) 4804-5856

Correo electrónico: [ides@ides.org.ar](mailto:ides@ides.org.ar)

La serie Cuadernos del IDES tiene por objeto difundir avances de los resultados de las investigaciones realizadas en el seno del Instituto de Desarrollo Económico y Social.

ISSN 1668-1053

### **Indice**

Introducción	3
Villa La Florinda: la escuela, el barrio, la ciudad, la Argentina	5
Las invasiones del territorio ejemplar	10
Los "afuera" en el "adentro". Fronteras trastocadas	16
Del Estado higienista al Estado clientelista	21
Notas para una discusión	28
Referencias	31

---

© Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, 2009.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio (impreso, electrónico, etcétera) sin autorización previa.

Diseño: Departamento Editorial del IDES.

# "La escuela, territorio urbano en disputa"\*

DIANA MILSTEIN\*\*

## ***Introducción***

Este trabajo forma parte de una investigación etnográfica cuyo trabajo de campo realicé durante los años 2004 y 2005 en la escuela primaria N° 40 situada en la localidad de Villa La Florida del Partido de Quilmes, en la provincia de Buenos Aires, Argentina. El propósito general era estudiar la dimensión política de las prácticas escolares de escuelas primarias estatales, comprendidas en términos de las relaciones entre el Estado y la sociedad, en las condiciones de desorganización y precariedad de la vida cotidiana escolar, derivadas de la crisis económica, social y política de los años '90 en Argentina. Desde la perspectiva de mi estudio, examinar las prácticas escolares en su dimensión política era, por un lado, considerar a la escuela como un espacio social para analizar procesos políticos sin reducirlos a dimensiones pedagógicas, administrativas y/o de legislación. Y por otro lado, situar esas prácticas dentro de procesos que nunca quedan limitados a la escuela misma, sino que se despliegan entre el afuera y el adentro escolar. El análisis del conjunto de informaciones y datos que fui recogiendo durante el trabajo de campo me permitió reconocer y reconstruir las presencias de prácticas políticas al interior de las escuelas como expresiones del campo político extraescolar. Es decir, la existencia de modos diferentes de intervención política en la cotidianeidad escolar que configuraban frentes en los

\* Este estudio constituyó mi tesis de Doctorado en Antropología Social "La Nación en la Escuela. Frentes políticos en la escena "neutral" de la escuela argentina", dirigida por la Dra. Rita Laura Segato, Universidad de Brasilia, (en prensa).

\*\* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Coordinadora del Grupo de Estudio y de Trabajo "La antropología y la educación escolar en la Argentina", Centro de Antropología Social, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). E-mail: <dianamilstein@fibertel.com.ar>.

que diversos sectores de la sociedad local y nacional aparecían representados y en pugna en la vida escolar. Uno de estos modos, asociado a prácticas clientelares, ponía de manifiesto disputas por el control de ámbitos de la escuela que, en última instancia, implicaban conflictos en torno a quienes representaban y, por lo tanto, se apropiaban en alguna medida de la escuela. En este sentido, comprendí a la escuela como un *territorio en disputa*. Con esta expresión, aludo a grupos e individuos que pelean por preservar, quitar y acrecentar control y poder en determinadas áreas de la escuela. Y a la vez, apunto a la disputa de la escuela, como parte de la distribución de un territorio local que excede los límites del lugar que ocupa la propia escuela.

En este artículo, a partir del relato dramático de un episodio generado por la persistente presencia de ratas en el edificio de una escuela, describo en detalle la irrupción de disputas por el control de ámbitos de la institución, en las tareas, actividades y rutinas de la vida cotidiana. Este evento que seleccioné para desarrollar este análisis, así como otros que documenté durante mi trabajo de campo, muestra el modo en que las redes clientelares inciden y, a veces, determinan el curso de acción. La documentación de estos procesos la realicé observando con mayor o menor participación de acuerdo a cada situación, realizando entrevistas a adultos que trabajaban en las escuelas y en otras instituciones como el Centro de Salud; a familiares de alumnos, a vecinos de las escuelas que habían enviado sus hijos e hijas a la escuela o que habían sido ex alumnos de las mismas y conversando con niños y niñas que concurrían al establecimiento.

El relato y su análisis intentan mostrar cómo conflictos que, en primera instancia, se presentaron como acotados a la vida escolar, insertaron a la escuela en una disputa política local de otro orden, vinculado a facciones políticas. Esta descripción y el análisis que propongo enfoca los personajes y las interacciones que fueron desatando los conflictos concretos en términos territoriales, en esa escuela situada en un barrio determinado del Gran Buenos Aires, junto con reflexiones que intentan dar cuenta del ingreso forzado de las escuelas primarias públicas a otras formas de funcionamiento de la política y del Estado. De esta manera, mi objetivo es focalizar un evento singular de la vida escolar, para develar modos de confrontación vinculados a recortes de áreas de influencia y redefiniciones del territorio escolar, y comprender una manifestación de la vida política social más amplia. Intento dar cuenta de formas concretas de ejercicio del poder, tal como se ejerce en ámbitos determinados de la vida escolar, en sus extensiones hacia el "afuera" de la escuela y en sus manifestaciones en el "adentro" escolar, en una cadena de mediaciones que articulan de una u otra manera con el Estado. "Afuera" y "adentro" son categorías que me permitirán completar el complejo de significados que quedaron incluidos en la comprensión de la escuela como *territorio en disputa*.

## ***Villa La Florida: la escuela, el barrio, la ciudad, la Argentina***

Durante los años 2004 y 2005, en el curso de mi trabajo de campo en la Escuela 40 de Villa La Florida, muchos de los distintos componentes de la situación social y política de la Argentina aparecían refractados, con sus propias particularidades, en la realidad cotidiana de la escuela y la localidad. La desocupación y el empobrecimiento habían transformado los modos de vida de las familias de Villa La Florida y las formas de inserción de sus hijos en la escuela; distintas protestas sociales se extendían por el conurbano bonaerense, tanto en Quilmes como en otros municipios; denuncias de corrupción y negociados de políticos y funcionarios se combinaban con las pujas internas dentro del aparato estatal municipal, e incluían casi siempre obras escolares incumplidas, servicios desatendidos y sospechas de malversación de fondos destinados para comedores escolares. En ocasiones, el malestar de los pobladores podía extenderse hacia la escuela y los mismos maestros. Oí de boca de los directivos, las maestras, la asistente social, las cocineras, muchas referencias a un "antes" y un "después" en la historia de la localidad y de la escuela. También tuve muchas ocasiones de conversar con vecinos de la localidad y volví a escuchar las referencias a un "antes" y un "después". Estas versiones no eran coincidentes en sus valoraciones y en el señalamiento de las razones que habían llevado a la situación actual, pero, para casi todos, había una línea profunda que separaba dos realidades, la del pasado, seguramente idealizada, y la que había comenzado en la década de 1990. Un paisaje de fábricas cerradas era el telón de fondo de esa nueva realidad, sobre el que se destacaba una escuela que había pasado del "prestigio" a un relativo "desprestigio": dos datos que, en principio, parecían no tener relación entre sí, pero que, junto con muchos otros, señalaban el trastocamiento profundo de la realidad de la zona y de la escuela.

La década de 1990 en la Argentina fue un período extremadamente complejo, y tiene dimensiones político-culturales aún no exploradas. Entre ellas, el importante consenso inicial a nivel popular que sustentó las políticas de "ajuste estructural" y de "reforma del Estado", causantes inmediatos de una desocupación y empobrecimiento sin precedentes en la historia del país. Tales políticas fueron impulsadas, por añadidura, desde un gobierno proveniente de la tradición política nacional/populista, que proclamaba su adhesión al peronismo histórico a la vez que desmontaba las últimas bases del capitalismo de Estado y de las políticas distributivas que habían sido rasgos centrales de esa tradición.

Los primeros síntomas inquietantes de desempleo fueron considerados "consecuencias no deseadas del ajuste" y se le atribuyó un carácter momentáneo. Se argumentaba que no tardaría en producirse, al reconcentrarse la acumulación de capital en los sectores más competitivos, el "derrame hacia abajo" de la riqueza. Pero la "teoría del derrame" no se cumplió,

y los procesos relativos al "ajuste" desembocaron en una verdadera catástrofe económica y social. Algunos datos permiten constatar la gravedad de este proceso: entre 1990 y 1995, los salarios reales cayeron un 20 %, la tasa de desempleo creció del 8,6 % al 18,4 %. En 1990 la población pobre e indigente alcanzaba alrededor del 22 % y el 3 % respectivamente, en 2001 estos porcentajes se elevaron al 28 % y al 8 % (Lodola, 2005).

La modificación abrupta y profunda que sufrió la vida de la mayoría de la población produjo la irrupción de un nuevo tipo de organización que nucleó a desocupados, que reclamaban a lo largo y ancho del país por subsidios y puestos de empleo. Estas organizaciones, que con el correr de los años tomaron el nombre de "piqueteras", se conformaron con parámetros diferentes a los del mundo laboral: se organizaban sobre una base territorial y barrial, con vínculos familiares y vecinales. En distintas localidades del conurbano bonaerense surgieron organizaciones que, incluso, en algunos casos, comenzaron a constituirse cooperativamente para la distribución de los subsidios, la construcción de viviendas, los comedores populares. Estos reclamos fueron también acompañados por protestas y demandas generadas por temas educativo-escolares, de salud y de vivienda. El gobierno nacional y los gobiernos provinciales combinaron respuestas represivas –frente a las diversas formas de movilización y manifestación callejeras– con trabajosas negociaciones –para la cesión de subsidios para el desempleo– según un esquema variable de relaciones entre el Estado y los desempleados. En pocos años proliferaron, con escaso control, distintos sistemas de subsidios, con una alta dosis de manipulación y clientelismo estatal. Asimismo, se desplegaron innumerables formas de movilización de grupos, convocados en gran parte al margen de las organizaciones políticas existentes, que pusieron de manifiesto lo que luego pasaría a ser un lugar común: la profunda desconfianza con respecto a "los políticos", y el retiro de la confianza en los mecanismos tradicionales, para representarse a sí mismos en demandas puntuales, que interpelaban con urgencia a distintos estamentos políticos del Estado, sospechados o denunciados por indiferencia, negligencia y corrupción. La década se cerró con una rebelión popular en las calles de Buenos Aires y otras ciudades del interior del país, que culminó con los episodios sangrientos que acontecieron los días 19 y 20 de diciembre de 2001 en la Plaza de Mayo, que determinaron la inmediata caída del gobierno. Se abrió entonces, un período de inestabilidad gubernamental y un sostenido estado de movilización callejera, en una suerte de indignación colectiva para con los partidos políticos que, casi sin excepción, se desarticulaban en fragmentos enfrentados entre sí.

En el año 2003 se recuperó cierta estabilidad gubernamental, pero no cesó la gran conflictividad social que se manifestaba en forma local y cotidianamente en distintos lugares del

país, ni la pugna entre fracciones desplazadas del mismo partido peronista en el gobierno. Grupos diferentes controlaban espacios considerables de las administraciones provinciales y municipales, transformando el aparato estatal en el escenario de continuas luchas internas, que acentuaron el estado de desorganización del Estado heredado de la década anterior. Este último fenómeno se concentró sobre todo en la provincia de Buenos Aires y, en particular, en Quilmes y otras localidades de la zona sur y oeste del conurbano bonaerense. Como parte de esa puja, se produjeron continuos desplazamientos de los caudillos barriales y los "punteros"<sup>1</sup> de una postura a otra, según un inestable sistema de lealtades: así, las pugnas de poder entre fracciones encontradas del partido gobernante en el aparato estatal se extendían hacia las redes clientelares conformadas en los '90. Villa La Florida fue uno de los tantos escenarios de esa puja que también atravesó la vida de las escuelas de la zona y que, de distintos modos, estaba vinculada a peleas por territorio.

La década de 1990 también produjo como parte del proceso de "reforma del Estado" y del "ajuste estructural" una acelerada transformación en el sistema público de enseñanza que afectó en gran medida a las escuelas primarias –es necesario señalar que en la Argentina el sistema público de enseñanza en este nivel alcanzaba a la mayoría de la población. Los cambios más notables se produjeron a nivel organizacional y financiero. En cuanto a la reorganización institucional, se implementó una reforma que significó que las escuelas, como la que yo estudié, fueran recicladas a nivel edilicio, funcional, administrativo, de edades de alumnos y de cantidad de alumnos y de docentes. En el plano financiero, se profundizó la tendencia a la descentralización y para ello se transfirieron a los Municipios muchos servicios que manejaban los Estados provinciales. Así, en localidades como la estudiada, el Municipio concentraba el manejo de fondos destinados a educación en rubros como el edilicio, la alimentación y los servicios. Esto otorgó un poder antes desconocido sobre las autoridades de las escuelas, en ciertos dominios que resultaban fundamentales para garantizar el funcionamiento de la institución. Durante ese período, como producto de las reformas producidas, había disminuido notablemente el presupuesto asignado a educación y los fondos se entregaban de manera muy irregular. Los resultados de esa situación afectaron la vida cotidiana de las escuelas por las irregularidades administrativas, el significativo deterioro edilicio, las interrupciones ocasionales de servicios de gas y luz, el entorpecimiento del servicio alimentario escolar, los perjudicados sueldos de docentes y auxiliares.

<sup>1</sup>El término "punteros"/ "punteras", se utiliza para denominar a los intermediarios de organizaciones partidarias políticas en un sistema patrono-cliente. Se refiere a las personas que realizan un intercambio de favores en un doble sentido: acercan un número importante de votantes y gestionan diversos pedidos o servicios para la gente cuyo voto solicitan

Al momento de iniciar mi trabajo de campo en la escuela de Villa La Florida, en el mes de abril de 2004, todas estas tendencias y maniobras estaban en pleno proceso de desarrollo. La protesta social, las pujas internas dentro del aparato estatal, los forcejeos dentro de las redes del clientelismo, los intentos de cooptación de organizaciones sociales, la precariedad en el funcionamiento de las escuelas, el impacto de una década de violencia económica sobre los modos de vida locales, se condensaban, cotidianamente, en la vida de la localidad y de la escuela.

Villa La Florida está ubicada a unos 25 km. de distancia de la ciudad de Buenos Aires, a dos horas y media en transporte público y a más de una hora viajando en automóvil. Forma parte del Municipio de Quilmes, uno de los más poblados y extendidos del sur del Conurbano Bonaerense<sup>2</sup>. Dentro del Municipio, es la localidad que más tardíamente se industrializó. Comenzó siendo una zona rural que por un proceso de loteo inmobiliario, fue urbanizada y, alrededor de los años '60 del siglo pasado, modificó de manera definitiva su actividad productiva. Hasta 1990 el lugar era reconocido por sus pobladores como un "*barrio obrero próspero*", tanto por el tipo de viviendas que se construían, como por los servicios con los que contaba, la urbanización que poseía y la actividad que ocupaba a la mayoría de los hombres y mujeres. A mediados de esa década, por primera vez, la zona vivió una situación de desempleo masivo sobre lo cual, hasta el día de la fecha, no constan datos precisos; las estimaciones coinciden en afirmar que alcanzó un 40 % de la población económicamente activa. Para darnos una idea de la dimensión de este porcentaje, hay que tomar en cuenta que, en la misma época, el promedio nacional de desempleo u subempleo oscilaba entre el 25 % y el 30 %. Esta situación, según lo que contaban de manera coincidente los vecinos, se evidenció muy rápidamente en el deterioro de las viviendas, de los automóviles, el cierre de locales comerciales y comunitarios, la desaparición del periódico local y el brusco aumento de cantidad de niños, adolescentes y, en ocasiones, de adultos en comedores escolares y comunitarios. Ante la falta de trabajo, algunas mujeres se incorporaron al programa de asistencia que organizaba el gobierno de la provincia de Buenos Aires como distribuidoras del denominado Plan Vida<sup>3</sup>, lo que no sólo les garantizaba la comida para los hijos, sino que además les otorgaba otros beneficios. Con el

<sup>2</sup>La expresión Conurbano bonaerense la utilizo en su modo corriente, para referir al conjunto de partidos de la provincia de Buenos Aires cercanos a la Ciudad de Buenos Aires que en la actualidad están divididos en 24. Los Partidos son la denominación que se le otorga a la división administrativa de esta provincia, otras del país se dividen por Departamentos.

<sup>3</sup>El Plan Vida fue organizado y subsidiado por el Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano de la provincia de Buenos Aires destinado a distribuir leche y cereales a las embarazadas y niños menores de 5 años.

correr del tiempo, algunas de ellas se incorporaron al "trabajo político"<sup>4</sup> barrial. Ese trabajo político contaba además con la presencia de distintos dirigentes locales que se repartían y se disputaban las zonas de la localidad sobre las que intentaban ejercer influencia a través de entregas de subsidios y planes sociales. Esta división de zonas incluyó el Centro de Salud y las escuelas. Pasado el momento más agudo de la recesión económica, el porcentaje de desempleados había bajado, según la apreciación de los vecinos y de las maestras, aunque seguía elevado. Un síntoma revelador, era la escasez de pedidos de certificados de escolaridad que debían presentar los padres de los alumnos que tenían trabajo a sus empleadores, para cobrar "asignación familiar".

La escuela N° 40 fue la primera que prestó servicios educativos públicos en Villa la Florida. Acompañó el proceso de urbanización e industrialización con un constante crecimiento de la matrícula, en consonancia con el crecimiento de la población que se radicaba en la zona, lo que implicó, además, la creación de otras escuelas primarias. La mayor parte de los alumnos que asistieron a esta escuela eran del barrio más próximo, por lo general hijos de operarios de las fábricas cercanas y de comerciantes de la zona. Un porcentaje importante de egresados – en comparación con otras escuelas similares– ingresaba a escuelas secundarias, algunos la completaban y todos conocían los nombres de aquellos que, inclusive, habían llegado a la Universidad y se habían graduado. Esta etapa llegó hasta la última mitad de los años '80, y fue precisamente éste tiempo el que los vecinos recordaban con más nostalgia. La situación y la valoración de la escuela N° 40 cambiaron radicalmente en la década de 1990. Por un lado, la escuela fue impactada por los cambios económicos y sociales sufridos en Villa La Florida, y, por el otro lado, por los cambios del propio sistema escolar.

La escuela era primaria y tenía siete grados. En 1996, por decisión ministerial y como resultado de la aplicación de una ley de educación sancionada dos años antes, se incorporaron de manera abrupta, los dos primeros años de la tradicional escuela secundaria, y se transformó en Escuela General Básica de nueve años. Esta transformación, resistida por la mayor parte de docentes, trabajadores y familiares de los alumnos, provocó notable desorganización y desorden en el funcionamiento habitual del establecimiento por variadas razones. Entre ellas, la asistencia de alumnos de edades desacostumbradas, generó conflictos desconocidos de convivencia; la incorporación de cuarenta profesores de nivel secundario, ocasionó disputas con

<sup>4</sup>Durante una entrevista con un grupo de niños y niñas, obtuve la caracterización más precisa de la expresión "trabajo político": Yo sé de mi tío que trabaja en la política: da la leche. Recibe la leche y la da. También entrega otra mercadería. Los piqueteros no, esos protestan y a veces hacen lío, pero unos pocos están en la política.

la directora por cuestiones de jerarquía; la incorporación de nuevo personal encargado de limpieza y de la cocina, muchas veces introducía conflictos en ciertos ámbitos de la vida escolar; y, un acelerado deterioro del edificio.

La escuela 40 sufrió intensamente el contraste entre la época de gloria de una escuela que se agrandaba, se refaccionaba y se mantenía muy cuidada, y el declive que la fue dejando cada vez más abandonada. Paredes despintadas y agrietadas, vidrios quebrados, canillas arruinadas, cables de electricidad descubiertos y sueltos, mástil inutilizado, eran algunos de los elementos visibles de un deterioro que era percibido por una gran parte de familiares y algunos docentes y auxiliares, como resultado de una actitud de abandono y dejadez que afectaba otras funciones de la escuela, de la que se consideraba, en parte, responsable a la Directora.

En este contexto, como veremos a continuación, la presencia de las ratas y las continuas respuestas ineficaces para eliminarlas fueron vividas como una manifestación más de un proceso que agravaba el desprestigio. Además, las dificultades para lograr soluciones revelaron un vacío de autoridad y un espacio decisivo para el funcionamiento de la escuela que escapaba al dominio de la dirección de la escuela. La necesidad imperiosa y urgente de acabar con el problema dio lugar a otros protagonismos y con ellos también devinieron otras disputas y conflictos.

### ***Las invasiones del territorio ejemplar***

En la primera semana del mes de mayo de 2004, el gremio Asociación de Trabajadores del Estado, seccional Quilmes, que agrupa a los trabajadores auxiliares de las escuelas –encargados y encargadas de limpieza, cocineras y ayudantes de cocina–, llevó adelante un conjunto de medidas de fuerza –retenciones de servicio y retiros<sup>5</sup>– en reclamo de mejores condiciones de trabajo y por aumento de salarios. Todas las auxiliares de la escuela 40 de Villa La Florida adhirieron a las medidas. Algunos familiares de los alumnos se inquietaron por la situación y recurrieron a la directora. Le plantearon que comprendían los reclamos, pero les preocupaba la limpieza de la escuela y el almuerzo de sus hijos. La directora manifestó públicamente su apoyo al reclamo de las trabajadoras y se comprometió a garantizar el almuerzo diario para los niños y la limpieza de la escuela.

<sup>5</sup>La retención de servicios consiste en que las personas concurren al lugar del trabajo y permanecen durante el horario que les corresponde pero prestan servicios restringidos. Los retiros de la escuela durante el horario de trabajo se deciden cuando está convocada una movilización u otra forma de petición o protesta colectiva.

El día 10 de mayo, cuando las cocineras estaban comenzando a preparar el almuerzo, vieron salir una rata por detrás del horno de la cocina. Esto provocó un gran revuelo, no sólo por la presencia de un animal que genera sensaciones de miedo y asco, sino también, por la demanda de limpieza que pocos días antes habían hecho los padres.

La cocina y el comedor eran amplios y cómodos, ubicados en el lugar de paso entre el sector que alberga a los chicos de séptimo, octavo y noveno año y el que aloja a los alumnos de los seis primeros años. La puerta de la cocina daba a un patio que tenía acceso directo a la calle. Por ahí ingresaban todos los días los proveedores de alimentos y también, quienes llegaban con materiales para algún arreglo o iban a prestar algún servicio. La cocinera era una persona con fuerte presencia en la escuela y en el vecindario. Su modo de ser –reconocida por todos como una persona de carácter fuerte, "sin pelos en la lengua"–, la actividad que desempeñaba y el tiempo que pasaba en la escuela –desde la mañana temprano hasta la primera hora de la tarde–, le permitían estar y conversar prácticamente con todos los docentes, trabajadores y familiares de alumnos de la escuela; y, por supuesto también, con los niños, niñas y adolescentes que almorzaban en el comedor escolar. La cocinera trabajaba con tres auxiliares en las diferentes tareas y todas sus actividades estaban bajo el control de la directora y la vicedirectora. Tenía a su cargo la recepción y el almacenamiento de los alimentos, la planificación y la preparación de los almuerzos, el ordenamiento y la limpieza del lugar donde se comía y se cocinaba, la distribución de la comida ya preparada y el reparto y la distribución de lo que quedaba cuando se cerraba la actividad diaria del comedor.

Ante la aparición de la rata, la cocinera se encargó de difundir entre todos que no había problemas de limpieza en la cocina; y a la directora le solicitó una urgente desratización. La directora solicitó al Consejo Escolar de Quilmes –organismo que tiene a su cargo este servicio– la urgente desratización del edificio de la escuela. Hecho que recién se concretó luego de dos semanas, durante las cuales continuaron apareciendo los excrementos de las ratas en la cocina y en otros lugares de la escuela.

Días después de la desratización, nuevamente una auxiliar encontró "*suciedad de las ratas*" en la cocina. La cocinera estaba enojadísima y manifestaba, de todos los modos que encontraba, su estado de ánimo. Decía que no daban abasto con las tareas porque tenían que limpiar toda la cocina por lo menos dos veces por día, antes de preparar el almuerzo y al finalizar. Además, no podían utilizar el horno porque las ratas habían destruido el material aislante y estaba inutilizado. La directora hizo nuevas gestiones con las autoridades y comunicó a la cocinera que en pocos días el horno estaría arreglado. Cuando la cocinera insistió con la presencia de las ratas, la directora le sugirió pensar en alternativas y le indicó que colocara

trampas en lugares estratégicos. Ella creía que de ese modo podrían acabar con el problema. Tres días después, llegaron a la escuela empleados de una empresa contratada por el Consejo Escolar para arreglar el horno. La cocinera junto con una de sus ayudantes, supervisaron el arreglo y quedaron conformes. Pero la preocupación por las ratas continuaba porque no habían atrapado a ninguna con las trampas y, por las mañanas, notaban sus rastros.

Avanzaba el mes de junio y continuaban los comentarios sobre ratas que daban vueltas por la noche, en la cocina y otros lugares de la escuela. Una mañana, la presidente de la Cooperadora<sup>6</sup> le pidió a la directora que fuera al salón donde sesionaban para ver lo que había sucedido. Yo fui también y ambas vimos los restos de unos salamines, evidentemente comidos por ratas. En ese salón, las madres integrantes de la Cooperadora realizaban sus tareas, usándose, además, para almacenar útiles (lápices, lapiceras, cuadernos, etc.), guardapolvos y zapatillas para repartir entre los alumnos, elementos de limpieza para la escuela, ropa usada que entregaban a quienes la necesitaban y algunos otros objetos no alimenticios. Fue simplemente una eventualidad que los salamines y otros alimentos secos estuvieran guardados allí –eran los ingredientes para realizar una comida tradicional, locro, que estaba programada para fines de mayo pero no se había logrado concretar. Como las madres de Cooperadora no confiaban en dejar la comida en la cocina porque consideraban que ahí *"podía desaparecer"*, habían conservado los alimentos en su salón, y antes de tirar la comida arruinada era necesario para la presidente de la Cooperadora, que la directora supiera que las cosas de ese salón no *desaparecían*, es decir, ellas no se las llevaban. Tanto la Cooperadora como la cocina eran ámbitos sobre los que recaían algunos de los chismes sobre robos que circulaban en la escuela y entre algunos vecinos. Por otra parte, según la directora, entre las madres de Cooperadora se procuraba evitar que creciera aun más la preocupación por las ratas.

Mientras estábamos en el salón de la Cooperadora, además de tomar unos mates, la presidenta le ofreció a la directora el contacto que ella tenía con gente del Municipio, para conseguir que hicieran una buena desratización en la escuela. A la directora le pareció una buena idea. *Aquí tenemos niños y sabemos que es un peligro. Lo tremendo es no poder hacer nada*, comentó.

<sup>6</sup>La Cooperadora reúne a madres, padres y familiares de alumnos y alumnas de la escuela y también puede incluir como socios a familiares de ex alumnos, ex alumnas, vecinos y docentes de la escuela. Son entidades que históricamente tienen por función facilitar la labor de las escuelas, apoyándolas presupuestariamente y coordinando acciones a través de vínculos con otras entidades. Se involucran en cuestiones relativas a la salud, servicios asistenciales y de alimentación de los niños, al mantenimiento y mejoramiento del edificio escolar, a la dotación de elementos necesarios para el funcionamiento administrativo, la limpieza, el material didáctico.

En la cocina, la situación era muy diferente. La cocinera protestaba constantemente porque las ratas estaban, según ella, dando vueltas por allí todas las noches. Cada vez que se le presentaba una oportunidad decía que en la escuela nadie se ocupaba del problema y que ya estaba cansada. En una ocasión se negó a limpiar las huellas que las ratas habían dejado en la cocina *para que se vea* y le dijo a la directora: *—Y, hay que estar acá, porque tenemos que pasar todo por lavandina todo el tiempo. Dejamos todo limpio de ayer, y ¿para qué? También me tengo que ocupar yo de las ratas.*

La directora, pidió a la cocinera que intentaran continuar colocando trampas con algún cebo que las atrajera para atraparlas porque, según ella creía, las ratas venían del terreno de atrás de la escuela y era muy difícil combatirlas completamente. La cocinera inmediatamente le contestó, que lo que se necesitaba era que hicieran una desinfección *"como la gente"*<sup>7</sup> y agregó: *—Estoy cansada de decir que lo que les tiraron no mata ni a las moscas. Esos que vinieron se llevaron la plata que les dieron del Consejo y no hicieron nada.*

La directora trató de tranquilizarla, le pidió que tuviera paciencia y le aclaró que ella y la presidente de la Cooperadora, se estaban ocupando del problema. La cocinera no se mostró muy convencida, pero no contestó nada más y continuó realizando sus tareas.

Unos pocos días después, la cocinera se acercó a la dirección para decirle que ella ya no soportaba más la situación con las ratas y que tenían que hacer una denuncia a los medios. Ella quería que fueran periodistas al otro día a la escuela y denunciar que el Consejo no se ocupaba de desratizar la escuela. La directora le dijo que ella no podía llamar a los medios para el otro día porque el Frente Gremial Docente<sup>8</sup> había decretado paro docente y ella y la mayoría de las maestras y profesores no irían a trabajar. La cocinera insistió en su propuesta y la directora de manera cortante le reiteró su negativa. Entonces, se retiró de la dirección muy enojada. Rezongar y protestar eran actitudes frecuente en la cocinera. Cuando creía que tenía razón, lo expresaba sin reparos. Cuando consideraba que había que entablar una pelea, tomaba la iniciativa. Cuando pensaba que había que dar solución a un problema, actuaba sin titubeos para lograrlo. En este caso, la cocinera consideraba, que si en otras oportunidades la propia directora le había pedido a ella que llamara a los medios para hacer denuncias como esta, no había razones para no permitirle también esta vez. *A mí lo único que me interesa es la escuela y parece que hay otros que tienen otros intereses*, decía en voz alta en la cocina.

<sup>7</sup>Expresión que significa como corresponde o como debe ser.

<sup>8</sup>Entidad que reúne a los dos gremios más grandes de docentes de la Provincia de Buenos Aires: Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires SUTEBA y Federación de Educadores Bonaerenses FEB.

El paro docente se llevó a cabo y no fue ningún periodista a la escuela. La cocinera estaba más enojada todavía. Decía que a ella la directora no le había permitido hacer la denuncia y a la presidenta de la Cooperadora le daba lugar a *hacer y deshacer*. Según la cocinera, desde la Cooperadora habían contactado al secretario de salud de la Municipalidad, aprovechando sus relaciones. Los roces entre la cocinera y la presidenta de la Cooperadora eran habituales y solían ocurrir a causa de algún arreglo que no se hacía, de un elemento de limpieza que escaseaba, de una diferencia con respecto a algún proveedor, de la proximidad con la directora. A veces intervenía la directora, en otras oportunidades la tensión se disipaba y, casi invariablemente, los comentarios se transformaban en rumores. Sin duda, la cocinera ejercía e intentaba ejercer control sobre cuestiones de la escuela que también eran de interés de la presidenta de la Cooperadora. Además, los roces estaban entrelazados con la actividad política barrial que desarrollaban ambas. La actividad de la cocinera estaba vinculada a la distribución de planes sociales, lo que la ubicaba en una posición desde la cual tenía acceso a algunos funcionarios de orden local. Muchas personas, dentro y fuera de la escuela, consideraban que era "puntera", pero ella no aceptaba ese rol. Decía que cuando podía, además de trabajar y atender a su familia, ayudaba a la gente. Lo cierto es que había conseguido una posición de mediadora que le permitía tener injerencia en situaciones de la vida cotidiana de la escuela que iban más allá del lugar asignado como cocinera. Por su parte, la presidenta de la Cooperadora, además de la actividad voluntaria que desarrollaba en esta entidad, trabajaba como administrativa en el Centro de Salud de la localidad y tenía actividad política, que desarrollaba dentro de un grupo del peronismo de Quilmes. El grupo de leales y aliados con los que ella actuaba no era el único dentro del peronismo quilmeño, ni siquiera dentro del peronismo de Villa La Florida. Por eso, también tenía sus adversarios y competidores políticos, con quienes mantenía una relación de tolerancia y, a la vez, con algún grado de beligerancia. Las aguas estaban claramente divididas entre ellos por la competencia en el liderazgo de grupos y de instituciones a nivel local. Una de esas adversaria era la cocinera, y eso se manifestaba en la escuela.

En la situación por la que estaban atravesando la escuela la intervención tan activa de la presidenta de la Cooperadora implicaba una competencia para la cocinera. La cocinera sabía que el Municipio contaba con el personal y los elementos necesarios para exterminar a las ratas, pero no aceptaba que la solución surgiera de ese modo. Además, como ella misma me había dicho, dudaba de ese contacto y sus dudas tenían alguna razonabilidad porque los agentes municipales no fueron a la escuela.

A la mañana del día siguiente al paro docente, maestras y auxiliares estaban alborotadas porque a la directora la habían llamado desde una radio local a su casa para una

entrevista por el tema de las ratas, a raíz de una denuncia telefónica hecha por un vecino de la escuela. El vecino había dicho públicamente que en la escuela 40 había ratas, que estaba sucia y que estaban en riesgo no sólo los chicos, sino todo el barrio. La directora contestó a través de la radio todas las preguntas, relatando lo que hasta el momento había sucedido en la escuela, acusando al Consejo Escolar por no haber realizado las desinfecciones como correspondía. Además, explicó que las ratas no se criaban en la escuela, sino en el terreno de atrás del edificio, que estaba lleno de basura. *Vienen de afuera de la escuela*, repitió varias veces.

Cuando la directora llegó a la escuela, se dirigió directamente a la cocinera y a la presidenta de la Cooperadora para preguntarles quién había sido el vecino que denunció. Ninguna de las dos supieron responderle. La Directora aseguraba que ese vecino no era un papá de la escuela y no le importaban los chicos. Pero no logró que nadie le diera pista alguna para saber de quién se trataba.

El sábado siguiente, sin previo aviso, llegaron trabajadores de una empresa enviada por el Consejo Escolar para realizar una desinfección en la escuela. La presidenta de la Cooperadora tuvo que abrirles la puerta del edificio para que ingresaran a trabajar y estaba furiosa: era la misma empresa que había desratizado la vez anterior y presumía que la desinfección no serviría.

Diez días después, un miércoles por la mañana, hubo un gran revuelo en la cocina. Encontraron una rata viva que salió mientras las cocineras estaban allí y entre varias la mataron a escobazos. La cocinera, enojadísima, fue hasta la dirección, abrió la puerta y le mostró la rata muerta a la directora. La irritación de la cocinera, de acuerdo a lo que ella comentaba a los gritos en la escuela, era con la directora porque dejaba que se ocuparan de solucionar el problema *esa gente que habla y habla pero nunca hace nada*. Sin duda se refería a la presidenta de la Cooperadora.

Una semana después, llamaron desde el Consejo y una maestra auxiliar de secretaría atendió el teléfono. Cuando terminó una corta conversación, en voz muy alta dijo: *–nos ligamos una semana santa. El próximo lunes y martes no habrá clases por desinfección. Nuevamente por las ratas*.

Esta vez la presidenta de la Cooperadora decidió permanecer el lunes y el martes en la escuela con otras madres, para controlar la desratización. La tarea pareció resultar efectiva. *Al menos, por un tiempo*, me comentó la directora, en una suerte de final abierto para un episodio que casi nadie dudaba, que se volvería a repetir en algún momento.

## ***Los "afueras" en el "adentro". Fronteras trastocadas***

La persistencia de ratas en la escuela se inscribió como parte de una situación de alteración generalizada en el funcionamiento de la escuela, producida por una combinación de factores que configuraron condiciones para que, además de no encontrarse una solución definitiva al problema, emergiera el protagonismo de actores como la cocinera y la presidenta de la Cooperadora, disputando a la directora áreas de influencia dentro de la escuela. Sería muy limitado considerar esta pugna, en la que también intervinieron otros actores internos y externos a la escuela, como de índole estrictamente personal o laboral. Es posible que estas dos dimensiones hayan participado, pero lo fundamental que caracterizó la disputa debe colocarse en el plano de lo político. Los conflictos que se suscitaron como consecuencia de las apariciones sucesivas de los roedores se centraron en lograr, preservar, quitar y acrecentar control –y, por lo tanto poder– en áreas de la escuela. Fueron formas de disputa por parcelas de territorio que pusieron de manifiesto dinámicas novedosas en las relaciones escolares de poder.

En cualquier escuela pública, la directora es la máxima autoridad y, por lo tanto, tiene atribuciones para decidir sobre el funcionamiento interno de la escuela en todos sus ámbitos, representar a la institución en cualquier instancia, regular y arbitrar las relaciones entre distintos grupos y sectores de la escuela. La cocinera es una trabajadora auxiliar, que por su salario, su rango y su ámbito de influencia está situada en un lugar muy inferior en la escala jerárquica escolar. De ahí que, en principio, las formas de intervención de la cocinera y la presidenta de la Cooperadora de la escuela 40 en el episodio relatado, resulten muy sugerentes; más aun, si tomamos en cuenta que sus comportamientos no eran vividos como insólitos por las personas que interactuaron con ella, sino que se incluían dentro de los parámetros de lo que podemos denominar, la habitualidad.

La cocinera mantuvo durante todo el período en que se intentó eliminar a las ratas, una actitud de denuncia de la situación, combinada con acusaciones y descalificaciones de otros, así como de intentos por demostrar su capacidad para resolver el problema y para aludir a sus relaciones y contactos con autoridades e instituciones fuera de la escuela. La situación ocurría fundamentalmente en la cocina, lo que podía resultar una ventaja o una desventaja para ella. Debemos recordar que el primer indicio del problema surgió durante un período en que las trabajadoras auxiliares hacían paros en su actividad laboral y eso provocaba que algunas madres y padres pusieran en duda la limpieza de la escuela y, en particular, de la cocina. La cocinera logró, desde el principio, que el tema de la limpieza que se mantenía en la cocina, no se pusiera en cuestión. Esto fue posible porque la manera en que ella llevaba adelante las tareas en la cocina, gozaba de un reconocimiento anterior. De ahí que ella se sostenía afirmada en sus

actividades y podía poner en tela de juicio lo que hacían otros. En la medida en que la situación se presentaba más problemática, la cocinera acentuaba sus críticas y cuestionamientos que tendían a descalificar el modo en que la directora conducía la escuela y a quitarle credibilidad a las gestiones que realizaba la presidenta de la Cooperadora. De este modo demostraba que ella con sus compañeras de trabajo se encontraban solas para enfrentar los problemas, que al no haber nadie que verdaderamente se hiciera cargo, estaba prácticamente obligada a encontrar soluciones.

No era la primera vez que la cocinera se sentía convocada a solucionar algún problema en la escuela. Todos sabían que ella, además de tener una personalidad fuerte y emprendedora, desarrollaba actividad política en el barrio. Por eso, en algunas ocasiones, se recurría a ella o simplemente se le permitía que interviniera utilizando sus contactos en función de lograr algún beneficio, o para concretar alguna denuncia pública a fin de forzar a las autoridades ante una demanda. Por ejemplo, en la escuela todos sabían que ella había conseguido que todos los días a la hora de entrada y salida de los alumnos, estuviera la policía custodiando la cuadra. Esto era un reclamo colectivo que no se había logrado, hasta que ella delante de algunos docentes y de la propia vice-directora de la escuela, utilizando el teléfono que estaba en la secretaría, se comunicó con el comisario de la Comisaría local y exigió que patrullaran la escuela como correspondía. Situaciones como estas, otorgaban reconocimiento a su actividad como mediadora posible con otras instituciones y autoridades externas a la escuela. Por eso, también frente a un problema como el de las ratas, ella consideraba que era necesaria su intervención.

La directora, ante los hechos, coloca frenos a la injerencia de la cocinera porque percibe una amenaza: estaba en juego quién controlaba la situación, quién aparecía en la escena pública como la cara de la escuela. En otras palabras, el modo de intervención de la cocinera tendía a limitar el espacio de influencia de la directora dentro y fuera de la escuela. La cocinera también percibió esta actitud de la directora que no sólo la reubicaba en su relación con ella, sino también respecto a la presidenta de la Cooperadora.

Hemos visto a lo largo de todo el episodio que entre la cocinera y la presidenta de la Cooperadora existía una gran tensión que, por supuesto, no tenía su origen en el problema de las ratas. En todo caso, éste configuró condiciones para que emergieran competencias y confrontaciones de la actividad política local que desarrollaban en distintos grupos del partido gobernante.

Recordemos que la presidenta de la Cooperadora se diferenció de la cocinera cuando aclaró que ella y quienes la rodeaban no robaban. De esa manera se defendía de una posible

acusación, pero además, se ubicaba de manera diferenciada con relación a la directora. Los rumores sobre robo en esta escuela, no comprometían a la persona en sí —nadie diría que la cocinera está en el *choreo*<sup>9</sup>— sino a su actividad política. Colocarse como quien no roba, la situaba en el lugar correcto para ser reconocida como interlocutora y mediadora entre los funcionarios y la escuela porque significaba que lo que hacía para la escuela no tenía propósitos vinculados a su actividad política. La cocinera también sabía que en la escuela era posible tener injerencia en la medida en que todo lo que se hiciera se presentara bajo un único interés: la escuela misma. Por eso insistía en poner bajo sospecha los intereses que movían a la presidenta de la Cooperadora.

La cocinera procuraba preservar y, en lo posible, acrecentar el dominio que ella ya tenía con el ámbito de la cocina y el comedor y como mediadora entre la escuela y autoridades locales. En esto estaban en juego también intereses vinculados a su actividad política barrial. La actividad que desarrollaba estaba directamente vinculada a la conformación de redes de relaciones que respondían a liderazgos que, en los momentos necesarios, implicaban votantes en elecciones, partícipes en actos o eventos, etcétera. Estas tareas que desempeñan muchas mujeres como ella, se parecen más al trabajo social que al político. Laura Masson (2004) y Sabina Frederic (2004) han estudiado este fenómeno de incorporación de mujeres a la actividad política en el Gran Buenos Aires en los '90 y analizaron, entre otras cuestiones, la particularidad que presentó esta inserción femenina en la actividad política como parte de un proceso que caracterizaron como "despolitización de la política". Despolitizar cobra aquí el sentido de borrar, ocultar, tapar los propósitos políticos de las acciones que se llevaban a cabo porque se los consideraba no completamente legítimos. Lo político en estas acciones siempre respondía a intereses facciosos y, si bien, la mayor parte de la escena política legitimada por el propio Estado incluía la disputa entre facciones, despertaba sentimientos de pudor entre sus agentes. Pero ese ocultamiento iba más allá de este pudor. En todo caso, el pudor acentuaba un proceso que al producir un borramiento del aspecto político de las acciones políticas, también daba lugar a desdibujar ciertas reglas legitimadas en el accionar político. Esta suerte de formas de despolitizar la actividad política también caracterizaron los modos que utilizaba la cocinera para construir liderazgo en la escuela que le reportara en la obtención de recursos humanos, simbólicos y materiales importantes para las redes de relaciones en las que estaba inserta. En este sentido la presidenta de la Cooperadora también sabía que ella conseguía apoyo dentro

<sup>9</sup>*Estar en el choreo* es una expresión utilizada para indicar la "profesión" de un individuo que roba, diferente de quien puede sustraer algo de manera incidental o por razones de necesidad. Es una derivación de la palabra "chorro", que en lunfardo significa ladrón.

de la escuela en la medida en que nada de lo que hiciera quedara teñido por su actividad política. Y, como modo de contrarrestar los rumores que circulaban dentro y fuera de la escuela referidos a que su actividad política le redituaba beneficios materiales, se manifestaba públicamente en contra del aprovechamiento de las vinculaciones políticas para conseguir beneficios personales.

La escuela es, precisamente, una institución en la que "hacer política" es considerado incorrecto, ya que se contrapone con la representación de neutralidad política, ideológica y religiosa sobre la que se construyó durante mucho tiempo la autoridad pedagógica escolar. En el imaginario, la escuela es un territorio cuyas fronteras separan los mundos de la infancia supuestamente "puros", de la vida social adulta, para preservar a los niños de toda deformación, relativismo moral, "malos ejemplos", etcétera. Esta vida de pureza simbólica exige como complemento y condición el apartamiento de la política, propia de la vida adulta y acotada a determinados ámbitos. Fuera del mundo adulto y de los lugares donde la "partición" de la sociedad es regulada por el Estado, la política sería un "fuera de lugar".

Pero realizar tareas asociadas a un trabajo social de corte asistencial, se encuadra institucionalmente con cierta comodidad con el resto de las prácticas escolares. Sobre todo, teniendo en cuenta que, estos nuevos actores y estas nuevas acciones se habían vuelto necesarias porque cubrían, muchas veces, falencias y vacíos frente al abandono y la indolencia de las autoridades gubernamentales y la situación de precariedad material y financiera en la que habían caído las instituciones.

Ya era aceptado por todos en la escuela que las gestiones formales que la directora hacía ante las autoridades para resolver problemas, seguramente, no serían escuchadas ni atendidas de manera seria. Por lo tanto, se necesitaba o bien apelar a vías informales, basadas en contactos políticos y personales con esas u otras autoridades o, de lo contrario, forzar respuestas a través de denuncias y demandas. Este era el espacio de intervención para las acciones de la cocinera y la presidenta de la Cooperadora y, al mismo tiempo, de competencia entre ambas, en una sucesión constante de roces y descalificaciones recíprocas. Esa disputa se dirimía, según los casos, utilizando recursos diferentes. Podía ocurrir, como en los episodios suscitados por las ratas, que fuera la presidenta de la Cooperadora quien exhibía los mejores contactos con funcionarios, y que la cocinera optara por desacreditarlos e intentara apelar al uso de la denuncia utilizando los recursos que tenía a su alcance: gente de la escuela, del barrio y periodistas. El enfrentamiento entre la cocinera y la presidenta de la Cooperadora se situaba así en el terreno de la representación política. Las posibilidades de éxito en el trabajo social que realizaban en la escuela brindaba oportunidades para ganar influencia y reconocimiento dentro

y fuera de la institución, de modo tal de poder así, sostener y acrecentar sus áreas de influencia en la escuela y sus vínculos con los estratos de gobierno. Al mismo tiempo, esas influencias y reconocimientos también dependían de que sus contactos con autoridades ajenas a la escuela produjeran resultados exitosos, así como de su capacidad de convocatoria para organizar protestas y denuncias.

Ahora bien, estas acciones (y aún los conflictos a ellas asociados, tanto dentro como fuera de la escuela), si bien aparecían justificadas porque perseguían propósitos vinculados a necesidades de la escuela, contribuían, de hecho, a insertar a la escuela en una disputa política local de otro orden. Ya no me estoy refiriendo a la disputa por el control de ámbitos o áreas de la escuela, sino a la disputa de la escuela como parte de la distribución de *territorio* entre dirigentes de facciones políticas locales.

La noción de territorio, se vincula aquí a la captación de recursos de todo tipo, incluyendo los espaciales propiamente dichos, que se agregan mediante la expansión de una red asociada, fuertemente corporativa y estratificada en su interior; pudiendo tratarse de una red religiosa, de una facción partidaria, de un sindicato o asociación u otro (Segato, 2007). En este caso, con el término territorio se alude a una extensión geográfica –la influencia en el barrio– y a un conjunto de recursos estatales de un ámbito espacial apropiado por una facción política encabezada por un dirigente. Es decir, un espacio –nunca definitivamente delimitado y siempre en disputa– sobre el que ese dirigente, a través de *su gente* –individuos y grupos enrolados en esa facción– ejercía una influencia que alcanzaba a cuestiones relativas al funcionamiento y la administración de instituciones, distribución de planes sociales y subsidios, otorgamiento de licencias comerciales, etcétera. Estas y otras cuestiones ingresaban en la trama de favores, cuya contrapartida principal consistía en votar en las elecciones internas partidarias y las generales por los candidatos que el dirigente local indicara.

Villa La Florida, como todas las localidades de Quilmes, era *territorio* en disputa y las escuelas ingresaban como parte de la misma. En tanto instituciones estatales, parte de esa disputa se desarrollaba en organismos de gobierno escolar, específicamente en el Consejo Escolar y en el Municipio, porque ambos tenían a su cargo la distribución de fondos y de trabajadores.

Una de las manifestaciones del "desorden" que introdujo el Estado en la vida social durante los años '90 fue la desarticulación de las distancias, los límites y las esferas de "lo político" de lo "no político". Uno de los escenarios donde esto ocurrió fueron las escuelas, donde esa desarticulación conmovió sus cimientos culturales, dislocó las tradicionales apoyaturas de

la autoridad pedagógica y la consabida neutralidad, pero, a la vez, paradójicamente, creó condiciones para una posible autonomización de los centros de poder estatal. Desde esta perspectiva, las disputas por el control de ámbitos de la escuela, también deben ser entendidas como conflictos por el control de la representación social del espacio escolar. La irrupción de formas de intervención política extra escolares, ingresaron en los modos habituales de funcionamiento de la escuela e intentaron subvertir criterios de autoridad establecidos. No debemos olvidar que la autoridad pedagógica fue una de las condiciones fundantes de la institución escolar –tempranamente advertida por Durkheim (1973), quien la definió en términos de "autoridad moral"–, como la delegación de la "moral social" en la figura del educador y de la escuela, como "ambiente moral". El mundo escolar se presentaba así, permeado en todos sus aspectos por una moralidad investida de sacralidad, que por su propia naturaleza sagrada, se separaba de la profana realidad externa.

La alteración de los criterios de autoridad establecidos puso en cuestión –aun más allá de las intenciones de los actores– la imagen de escuela como espacio ordenado, unificado y moralmente aséptico, fundado en una cierta solidez de la autoridad pedagógica y administrativa (como delegaciones formales y legales del Estado en la figura de los directivos de la escuela y en menor medida, en la de los maestros) y ajeno por completo a las pugnas y disensiones de los partidos y frentes políticos.

### ***Del Estado higienista al Estado clientelista***

"Territorio" es una categoría que permite acceder a los modos en que sujetos individuales y colectivos representan el espacio y se apropian del mismo, en términos de control, dominio y poder. "Territorio alude a una apropiación política del espacio, que tiene que ver con su administración y, por lo tanto, con su delimitación, clasificación, habitación, uso, distribución, defensa y, muy especialmente, identificación" (Segato, 2007). Este último sentido, el de la identificación, es especialmente relevante en este análisis, cuando advertimos hasta qué punto la escuela jugó como escenario privilegiado de reconocimiento. Allí, diversos sujetos y grupos se referenciaron y pugnaron por representar y ser representados, lo que produjo desplazamientos de roles, fisuras en las jerarquías, y una suerte de discontinuidades en una institución instituida y percibida durante más de un siglo como emblema de la continuidad y la armonía nacional.

La escuela argentina se alimentó de su tendencia a totalizar el sentido de educar, a convertirse en instrumento de ascenso social, a exhibirse como espacio aséptico física y

moralmente libre de conflictos derivados de diferencias ideológicas, políticas, religiosas, doctrinarias, a su capacidad de igualar y homogeneizar por la pertenencia común a una nación. Ese sentido de pertenencia –aunque inculcado por el discurso de las elites que impulsaron y controlaron la conformación del Estado-nación–, se cargó históricamente de inflexiones diferentes a medida que fueron irrumpiendo a la vida política, a lo largo del siglo XX, distintas fuerzas sociales, políticas y culturales que reclamaron su visibilidad como parte de la nación. La compleja construcción de la nación en el imaginario colectivo, incluyendo sus fracturas internas bajo la pátina de una homogeneidad imaginada, tuvo uno de sus resortes fundamentales en la constante intervención de la escuela primaria estatal. Por su parte, la expansión de la escuela se combinó e interactuó dentro de un conjunto de factores solidarios entre sí y concurrentes a producir, bajo la dirección del Estado, la "formación del ciudadano" y el sentido de pertenencia a una nación. Entre dichos factores, la ideología Higienista ocupó un lugar central y las escuelas se convirtieron en instrumento clave para garantizar su penetración. Por eso, la escuela, desde sus orígenes tuvo prerrogativas relacionadas con el control de la higiene y la salud pública.

Es útil recordar que el sistema escolar de educación pública en la Argentina se organizó en el contexto de apogeo de la ideología higienista asumida por el Estado y las escuelas. Estas últimas operaron como dispositivos cruciales, con un rol específico y estratégico en el conjunto de acciones tendientes a penetrar, en nombre de la higiene pública, en dominios materiales y morales de la vida social. Desde los comienzos, le correspondió ejercer control sobre la vida de los niños y de las familias en lo que atañe a la salud física y moral, enseñar los preceptos de una "vida higiénica", corregir los "malos hábitos" y ejercer vigilancia para detectar posibles "focos" y peligros que pusieran en riesgo la salud del cuerpo social que, de ahí en más, comenzó a denominarse como "nación".

Esto significaba, por un lado, la obligación de constituirse en establecimientos ejemplares en cuanto a su limpieza y libres de elementos contaminantes y patógenos. Es decir, instituciones higiénicas en sus dimensiones físicas y también morales, consolidando su autoridad para actuar sobre los niños y las familias en función del beneficio colectivo. Además, implicaba el deber de transmitir a los niños y, a través de ellos, a las familias, los preceptos de la higiene y ejercer control y vigilancia sobre su cumplimiento. De este modo, la escuela –como parte del engranaje de un Estado que centralizó la educación de los niños– fue utilizada como herramienta inexcusable para enseñar a diferenciar lo salubre de lo insalubre, lo aséptico de lo patógeno y, al mismo tiempo, para separar lo sano de lo enfermo, siempre considerado en términos físicos y morales. Esta clasificación contribuyó también a fundamentar la clara disociación entre lo "normal" y lo "anormal". Higienizar a los niños tuvo entonces el doble sentido

de inculcar los valores necesarios para percibir y sentir lo aséptico y saludable como "normal" y de contribuir, a través de una precoz clasificación, al proceso de exclusión de lo "anormal".

Este mandato higienista se encarnó en la tradición escolar de un modo muy persistente, a punto tal que integra aún hoy un aspecto esencial de su identidad institucional y uno de los criterios de su valoración en la percepción colectiva. Uno de los elementos de esa identidad que definen la imagen de orden, pulcritud, salubridad y moralidad está dado por el cuidado de los edificios escolares<sup>10</sup>, el mobiliario, la decoración. La valoración de las escuelas estuvo siempre vinculada a cómo conservaba y arreglaba sus espacios físicos. Un edificio limpio y bien cuidado no sólo prestigiaba a la escuela sino al espacio urbano o rural en el que estaba instalado. El aspecto edilicio era tan importante que las escuelas primarias llevaban registrada en sus libros históricos cada nueva construcción, reforma, o ampliación, como un hito fundamental.

Por otra parte, la cuestión edilicia escolar fue desde la época fundacional del sistema educativo, un tema incluido entre las preocupaciones de las autoridades estatales y como tal, con fluctuaciones, se conservó hasta los años 1960. A partir de los años 1970, y cada vez de manera más acuciante, el presupuesto destinado a la refacción y el mantenimiento de los edificios escolares fue disminuyendo, lo que provocó un progresivo deterioro de los mismos. Como las instituciones escolares, además de recibir fondos públicos, obtenían apoyo de sus propias asociaciones cooperadoras y de otras organizaciones que las apadrinaban, algunas lograron mantenerse en mejores condiciones que otras. Pero, en términos generales, el deterioro fue cada vez mayor y se agudizó notoriamente en los años 1990, coincidentemente con las reformas educativas y los grandes recortes presupuestarios. Lógicamente, esto trajo aparejado que las escuelas se vieran desarregladas, descuidadas e incluso parecieran sucias. El aspecto estropeado no afectaba solamente la valoración estética, también tendía a producir una invalidación moral. Además, como las autoridades educativas actuaban cada vez con mayor desinterés e indolencia ante los problemas edilicios y de servicios que les presentaban las escuelas, estos se mantenían sin resolver por tiempos prolongados. Esas situaciones eran vividas por quienes trabajaban en las escuelas, por las familias e incluso por los vecinos como un síntoma de incapacidad por parte de quien se suponía, debía darles solución en cada caso: las directoras de las escuelas. Ellas, como autoridades de cada establecimiento, apelaban a las autoridades educativas y sus reclamos no se contestaban o las respuestas eran tardías y además solían ser ineficaces. De esa manera, las mismas autoridades estatales, que históricamente habían jugado un rol de respaldo para los directores, eran las que alentaban un proceso

<sup>10</sup>Algunos aspectos de la estética de los edificios escolares, su origen y evolución históricos están tratados en Milstein y Mendes (2004)

de descrédito y debilitamiento de su autoridad. Ahora bien, un lugar habitado por ratas, es sinónimo de lugar mugriento y contaminado.

Ratas, suciedad y peligro de contaminación representan una amenaza sobre el espacio, los objetos y las personas que provoca una desorganización en el entorno. Basta recordar al respecto el clásico estudio de Mary Douglas (1973) en su consideración acerca de la invención y el tratamiento cultural de la suciedad, cuando argumenta que después del siglo XIX, resulta muy difícil para la sociedad occidental pensar la suciedad fuera del contexto de lo patógeno, pero que un esfuerzo retrospectivo nos permitiría alcanzar una definición anterior de la suciedad como "materia fuera de lugar". La persistencia de esa noción anterior combinada con la que surgió a partir de la revolución pasteuriana y logró gran difusión con el Higienismo, produjo el efecto de un doble riesgo: el desorden y el peligro de la contaminación. Ambos riesgos se potenciaron en la escuela ante la aparición de las ratas y las dificultades para eliminarlas durante un período prolongado. Nada más distante a un lugar como la escuela, fundada en esa imagen de espacio limpio y depurado en un sentido amplio, que englobaba la idea de ámbito de la vida social conformado por elementos y valores "elevados" y "positivos".

Para comprender mejor esta intrusión desde el afuera en el territorio escolar es necesario recordar que el territorio además de ser espacio apropiado, de representación, simbólico e identitario, supone siempre un límite, una frontera que señala un afuera y en ese afuera, la existencia del Otro (Segato, 2007). En la gran construcción histórica de la institución escolar, esa delimitación representaba la existencia de un adentro como lugar separado que podía ofrecer educación, seguridad y cuidado a los niños y las niñas, frente a la constante posibilidad de desprotección y peligrosidad que significaba un afuera impreciso constituido por la calle, ciertos hogares y lugares, etcétera. Un lugar protegido, al que no debían ingresar las dimensiones contradictorias e "inmorales" de la vida social. En este esquema imaginario la escuela era como una "pequeña" sociedad cuya propensión estaba marcada por la inexistencia de rasgos negativos propios de la "gran" sociedad que siempre contenía, en mayor o en menor medida, esos rasgos vinculados a la insalubridad y al delito, encarnados y personificados en ciertas clases sociales, determinados grupos raciales y étnicos. En este sentido, Durkheim (1996) definió a la "sociedad escolar" como la versión anticipada de la sociedad regulada por el Estado, pero despojada de sus facetas conflictivas, y por su parte John Dewey (1967) llamó a la escuela "vida social simplificada". Foucault (Castro, 2004), refiriéndose a esta noción, afirmó que la sociedad, en realidad, no se "refleja" en la escuela sino a través de los mitos que la exculpan y ocultan, presentando una versión ideal de la misma y una "coherencia quimérica". Esta imposible coherencia se ve, cada tanto, desmentida por múltiples factores, internos y

externos, y requiere un constante ejercicio para sostener la imagen de coherencia perfecta de la vida moral que en ella se representa.

Al mismo tiempo, dicha delimitación también significaba una conexión, un puente con el afuera. Pero un afuera selectivo, circunscrito a aquellos ámbitos en los que también predominan valores positivos como ciertas familias, una parte del mundo vinculado al conocimiento y, por supuesto, otras instituciones estatales que como la escuela se construyeron como espacios protegidos y protectores, guardianes del conjunto de valores que se corresponden con lo "adecuado", "respetable", "correcto", "digno", "educado". Me estoy refiriendo, básicamente, al conjunto de instituciones que el Estado imbuido de ideología higienista, constituyó y organizó para prevenir y "defender" a la sociedad de la amenaza de los "males", fundamentalmente, sociales y morales. Estas instituciones, entre las que la escuela era primordial, articularon prácticas y discursos tendientes a conformar una suerte de conocimiento verdadero, de alta connotación moral, con respuestas relativamente adecuadas frente a los peligros que podían azotar a la población.

Desde esta perspectiva, las delimitaciones entre el afuera y el adentro escolar han tendido a sostener para la escuela un espacio al que se le otorga reconocimiento colectivo en tanto no sólo realiza –pone en escena, actúa, "enseña" en el doble sentido de esta palabra– el conjunto de valores morales que deben integrar la formación de los individuos, sino también en la medida en que puede mostrar con relativa nitidez ese deslinde entre el adentro y el afuera, la línea de demarcación de una frontera que, en última instancia, representa la diferencia entre el bien y el mal, entre el "nosotros" y los "otros".

El tema de las ratas tal como fue actuado, hablado y sometido a interpretaciones durante dos meses de manera recurrente y, por momentos, colocado como prioridad, expresó la fragilidad en esa delimitación entre el adentro escolar y el afuera no deseable. A través de ratas se hablaba de un contorno poroso y perforado que rodeaba a la escuela, contorno que parecía fácilmente penetrable. Una frontera que no lograba ni cerrar el ingreso de lo degradado, ni eliminarlo una vez que había penetrado. Y al permanecer adentro, sus huellas mostraban la capacidad del afuera para invadir y también destrozar, descomponer y romper, y la debilidad del adentro para repeler la invasión y recomponer su interior. Las ratas y los rastros de las mismas se constituyeron así en una amenaza a la idea misma de escuela que al estar allí y reaparecer incesantemente desplazaban a la escuela hacia el afuera que la misma escuela había constituido como tal.

Tal como vine sosteniendo, la delimitación entre el afuera y el adentro escolar que construyó como imagen la propia escuela derivó en gran parte de su función higienizadora que

le correspondió y asumió como institución del Estado. La idea de un adentro higiénico y un afuera sospechado de insalubridad en sus distintas manifestaciones la mantuvieron en un lugar valorado y prestigiado. La insalubridad adentro era la negación de esa imagen y producía que la escuela misma quedara excluida de aquello que definió como la imagen ideal de lo escolar. Al perder el rasgo de salubre e higiénica, uno de los valores a través del que se enaltecía, se vuelve posible un corrimiento que la desplace hacia un lugar en el que los valores del adentro y del afuera, positivos y negativos, se mezclen.

Con la presencia prolongada de ratas, la escuela padeció esa circunstancia de constituirse en un ámbito no higiénico y por lo tanto no completamente cargado de valores positivos y, por encima de todo, no controlado. Por eso resultaba inadmisibles para la directora aceptar la pertinencia de esa presencia. "Ratas" no podía ser congruente con "escuela", o, al menos, con la imagen de escuela que ella trabajosamente intentaba en parte reconstruir y en parte sostener.

Distinto era para la cocinera, quien amplificaba a través de lo que hablaba y hacía la presencia de las ratas, favoreciendo así la instalación de un estado de intermitente perturbación que, combinado con otros –no olvidemos la situación de paros, por ejemplo– provocaba disputas y alianzas sobre cuestiones vinculadas concretamente al control de zonas y ámbitos de la escuela. "Ratas" resultaba coherente en ese escenario escolar escogido también para competir por liderazgo e influencia.

Así, "ratas" se constituyó en una metáfora que aludía a la situación de la escuela no sólo sin capacidad plena para proteger, sino también desprotegida frente a la invasión de lo infecto y pernicioso. También, aludía a la impotencia de una autoridad debilitada que perdía control y a la pugna por preservar y capturar parte del mismo.

La escuela, como hemos visto, cumplió históricamente el mandato de representar la política higienista del Estado ante los alumnos y sus familias, en tanto espacio higiénico e higienizador ejemplar. En la actualidad, y en episodios como el de las ratas en la escuela, tiende a emerger una suerte de inversión completa de esa definición de la institución, y de las relaciones entre el Estado y los particulares en materia de control de la salud pública. Aquí, en una situación de impotencia, es la escuela la que aparece sospechada de no higiénica. Su imagen resulta trastocada e invalidada en sus propios fundamentos por el accionar indolente, ineficaz o corrupto de los responsables estatales que no asisten a la escuela. Así, la serie de acciones destinadas a eliminar ratas sin éxito y la presencia irritante de enviados de las autoridades estatales acentuando la desorganización y agravando el problema, abrieron el camino a otros

modos de accionar. Concretamente, la ineficacia de las autoridades estatales promovió la injerencia de actores y la intervención de prácticas impropias para la organización y el funcionamiento de la escuela, pero apropiadas para convertirla en escenario de pugnas entre facciones políticas y transformando a la institución en territorio en disputa.

Este ingreso forzado de la escuela en el juego incesante de las disputas territoriales parece estar relacionado con procesos más generales, que atraviesan en varios sentidos las formas de organización interna, la relación con el resto del Estado, con las familias y los alumnos, y que han constituido elementos esenciales de su identidad. En ese sentido, se debe hacer referencia a procesos tales como la "neofeudalización" del Estado como resultado del debilitamiento de los Estados-nación, en el que diferentes grupos intermedios –facciones políticas, mafias urbanas, etc.– "controlan y administran directa o indirectamente cotos territoriales", produciendo recortes y apropiaciones sobre el espacio anteriormente continuo del Estado y la nación (Segato, 2007). El accionar estatal durante la década del '90 en la Argentina y la gran crisis política del fines de 2001 fueron factores que acentuaron hasta límites antes desconocidos la desarticulación del Estado. El debilitamiento material y simbólico del Estado-nación como poder centralizado y unificador de un territorio sacó a la superficie (y promovió) muchas de las formas "microscópicas" del poder, de las redes distribuidas por todo el cuerpo social que configuran el entramado de las cambiantes relaciones de fuerza que sirven de apoyatura al Estado (Foucault, 1996). Pero estos procesos no pueden entenderse sólo por lo que suprimen de la anterior realidad, sino, fundamentalmente, por su naturaleza productiva; es decir, no sólo por lo que desorganizan, sino porque promueven el despliegue de otras formas de funcionamiento de la política, del Estado, de las escuelas. Esas formas se combinan de manera singular en la vida real de las escuelas, tal como sucedió en el caso de la Escuela 40.

Volviendo sobre las implicancias del episodio narrado, y recapitulando, cabe afirmar que, al soslayar las vías jerárquicas de la administración –que preservan el orden y la legitimidad de los procedimientos del aparato estatal, así como el principio mismo de autoridad legal– estas modalidades de intervención política tienden a instalar modos renovados de relación entre el adentro y el afuera escolares y, por lo tanto, una redefinición inevitable del adentro escolar.

Los discursos estatales y escolares sobre los deberes y derechos que regulan la relación entre funcionarios y particulares, entre gobernantes y gobernados, entre educadores y educandos, tienden así a incluir redefiniciones en términos de favores, servicios, contraprestaciones, influencias, cercanías y distancias con quienes representan en pequeña escala, a nivel de acotados ámbitos de influencia, la "verdad" o la "trastienda" del poder. Atravesada por esta realidad, es fácil entender, entonces, las tensiones y desacomodamientos que produce la

inserción de modalidades vinculadas al clientelismo político en la vida escolar, especialmente, por introducir fisuras, discontinuidades, en un universo nacional hasta ahora percibido como continuo, en el sentido de una ciudadanía homogénea –precisamente lo que se intentó representar visualmente con la obligación del uso de guardapolvos blancos, iguales, para todos los alumnos.

Cuando me referí a la esencial ambivalencia y ambigüedad ahora introducidas, lo hice con la intención de insistir en la complejidad de este tipo de acciones que se deslizan constantemente entre el adentro y el afuera escolar, en un variable juego de recorte de áreas de influencia y redefiniciones del territorio escolar y con relación a redes políticas sustentadas, en mayor o menor medida, en el clientelismo. Esa ambivalencia se relaciona con la tensión y el desacomodamiento que implica su presencia para el ordenamiento de la vida escolar, pero sin negar su carácter de necesidad y por lo tanto, de relativa aceptación por el resto de la escuela, para poder resolver problemas (edilicios, materiales, financieros, sanitarios, etcétera). Esos problemas se derivan en lo fundamental del "abandono" por parte del Estado y la corrupción de sus agentes, en un contexto histórico en que la estabilidad política, por otro lado, se sostiene al apoyarse en esas mismas prácticas y redes clientelares. La pública apelación a los contactos políticos del afuera escolar, pero, a la vez, a su también pública definición de "estar en la política" sin "hacer política"; el posicionamiento cambiante en la trama de relaciones políticas locales, que puede implicar su abierto enfrentamiento con autoridades para constituirse en representantes reconocidos de reivindicaciones comunitarias; el valor pedagógico práctico de "enseñanza" que tiene para los alumnos su presencia cotidiana en la vida escolar, en tensión con otro tipo de enseñanzas y formas de autoridad específicamente escolares, son también otras dimensiones en que el afuera escolar irrumpe en el antes custodiado y sagrado espacio institucional, en oposición a un entorno construido como profano y externo.

### ***Notas para una discusión***

La presencia de "punteros" y militantes del partido gubernamental en el interior de la vida escolar disputando el control de zonas de influencia y dirimiendo entre sí la pertenencia de la escuela al territorio de uno u otro dirigente político local, configura un fenómeno reconocible en la actualidad en escuelas primarias estatales de distintos lugares del país. No pretendo de este modo generalizar, sino advertir acerca de una situación visible y palpable, dramática en muchas circunstancias, que de manera similar sucede y es conocida por quienes frecuentan las escuelas argentinas y, en muchos casos, también a través de los medios de comunicación.

Estas presencias ya no pueden ser interpretadas como si se tratara de un "cuerpo extraño" en la trama de vínculos propios del "adentro" escolar. Esas acciones políticas se han instalado como un componente de ese "adentro" escolar, lo integran y tienden a producir un efecto desarticulador de los significados que han sustentado a la escuela. En tanto el punto de inserción se sitúa en la articulación entre el afuera y el adentro escolar, entre la escuela y las autoridades gubernamentales como mediadores efectivos (en sustitución de las autoridades de la escuela, de sus superiores jerárquicos en la administración escolar: supervisores, etc.), el grado y el tipo de intervención de los "punteros" y militantes en la vida escolar, tienden a invalidar el esquema interno de relaciones que intentaban delimitar el mundo escolar y el mundo extra-escolar.

Estas prácticas –situadas hacia fuera de la escuela en las tramas clientelares, controladas por el gobierno local y nacional– implican una presencia indirecta del gobierno y del control estatal de las escuelas en el adentro escolar. A tal punto es así que, una conocida doctora en educación, Silvina Gvirtz, en una entrevista a fines del año 2006 señaló que la nueva ley de educación que en ese momento se estaba por sancionar carecía de un artículo que "haga transparente la asignación de recursos para evitar que las inversiones educativas queden atrapadas en la telaraña de las necesidades electorales de los gobiernos" porque "lo peor que le puede pasar a la educación es caer en manos de los punteros políticos"<sup>11</sup>. Esta advertencia o, tal vez, indirecta denuncia, no incluye un elemento esencial en el planteo: que la presencia de los "punteros" políticos forma ahora parte de una modalidad gubernamental y que, al menos en las presentes circunstancias, no puede considerarse como un detalle accesorio y descartable de la vida institucional.

Es el gobierno, como operador del Estado, quien ingresó indirectamente a través de esa red clientelar, en la pugna por recuperar el control sobre sus propias instituciones, control resquebrajado poco tiempo atrás como resultado de sus mismas políticas de "abandono" y derivación a supuestas instancias locales .

La paradoja de esta modalidad de control se acentuó cuando se advirtió que los esfuerzos estatales no estaban encaminados a restablecer las relaciones con el Estado para fortalecer el funcionamiento de las escuelas, ni a recomponer las vías jerárquicas y administra-

<sup>11</sup>Entrevista publicada por Territorio.com, revista digital, del 10 de diciembre de 2006. Silvina Gvirtz actualmente dirige la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y es investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Ha publicado diez libros, algunos de ellos muy difundidos.

tivas del control estatal. Se estaba produciendo una suerte de desplazamiento hacia una gobernabilidad informal, mediante contactos informales y gestiones personales, en la que cada escuela singular y concreta dependería de las buenas relaciones y fluidos contactos con el "caudillo" y la autoridad local, de cuyo territorio sería parte integrante y cuyos "favores" (la atención de las necesidades edilicias, etc.) recibiría, cada tanto, gracias a sus "representantes" internos en la escuela. Esta modalidad gubernamental debe entenderse como un síntoma inequívoco, entre otros, de la fragmentación estatal y de la desarticulación de los mecanismos de control social que rigieron durante los '90 y que hicieron crisis a fines de 2001, de la forma inestable y precaria de funcionamiento estatal en un contexto de disputas en el interior del grupo político gobernante.

Las redes clientelares, las prácticas informales de gestión ante las autoridades a través de punteros y "contactos" políticos no deberían entonces reducirse a una respuesta de control y contención ante la desocupación y la protesta social, tal como sostienen tanto Auyero (2001) como Svampa y Pereyra (2003) al afirmar que los planes y subsidios son herramientas del clientelismo que utiliza el Estado para generar contención social, ejercer control y alimentar una estructura política a la que denominan intermedia. Por el contrario, la eventual estabilización de estas modalidades de funcionamiento del Estado y de regulación de la gobernabilidad, tienden a producir la desarticulación profunda de los canales institucionales en las que se funda la legitimidad del poder estatal—como se ha ejemplificado aquí en el caso particular de la institución escolar, con el borramiento de los límites y la ruda inclusión en los territorios del "favor" de la personalidad influyente del turno. Se trata de un modo de existencia de un Estado deteriorado, que provoca, en el caso de la escuela, formas de desmantelamiento de una de las instituciones que más ha contribuido a constituirlo como Estado nacional.

De ahí la importancia de un análisis de los diversos espacios institucionales del Estado en los últimos años, ya que permitirá entender conflictos y negociaciones en los modos de apropiación territorial en diversos espacios estatales, y el rol del Estado en la tendencia a provocar la desaparición de "lo público". Asimismo, abre las posibilidades para estudiar las formas en que diferentes sujetos y grupos—en un sentido contrapuesto a la tendencia del poder del Estado—ejercen la representación social de esos espacios, reafirmandolos como públicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUYERO, JAVIER (2001). *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*. Buenos Aires: Cuadernos Argentinos Manantial.
- CASTRO, EDGARDO (2004). *El Vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo - Universidad de Quilmes.
- DOUGLAS, MARY (1973) [1966]. *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, MICHEL (1996) [1978]. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- LODOLA, GERMÁN (2005). "Protesta popular y redes clientelares en la Argentina: el reparto federal del Plan Trabajar (1996-2001)". En *Desarrollo Económico—Revista de Ciencias Sociales*, V. 44 (176). Pp. 515-536. Buenos Aires: IDES.
- DEWEY, JOHN (1967) [1902]. *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.
- DURKHEIM, EMILE (1973) [1925]. *Educación moral*. Buenos Aires: Schapire.
- DURKHEIM, EMILE (1996) [1922]. *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- FREDERIC, SABINA (2004). *Buenos vecinos, malos políticos. Moralidad y política en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo.
- MASSON, LAURA (2004). *La política en femenino. Género y poder en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia - IDES.
- MILSTEIN, DIANA (en prensa). *La Nación en la Escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas en las escuelas argentinas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MILSTEIN, DIANA y MENDES, HÉCTOR (2004). "Escuela y ciudad: estética y ética en el período de conformación del Estado-nación en la Argentina". En *Inter.Ação Revista da Faculdade de Educação*, 29 (1), Goiás: Universidade Federal de Goiás. Pp. 11-25.
- SEGATO, RITA (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo
- SVAMPA, MARISTELLA y PEREYRA, SEBASTIÁN (2003). *Entre la ruta y el barrio*. Buenos Aires: Biblos.

## Serie CUADERNOS DEL IDES

### Títulos publicados:

- |  |  |
|--|--|
| <p>Nº 1. SERGIO CAGGIANO: "Fronteras múltiples: Reconfiguración de ejes identitarios en migraciones contemporáneas a la Argentina".</p> <p>Nº 2. ELIZABETH JELIN: "Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales".</p> <p>Nº 3. ARIEL ALBERTO COREMBERG: "El crecimiento de la productividad de la economía argentina durante la década de los noventa: «Mito o realidad»".</p> <p>Nº 4. ADRIANA MARSHALL y LAURA C. PERELMAN: "Sindicalización: Incentivos en la normativa sociolaboral".</p> <p>Nº 5. MARCELA CERRUTTI y ALEJANDRO GRIMSON: "Buenos Aires, neo-liberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares".</p> <p>Nº 6. ANDREA MASTRÁNGELO: "Entre la selva y el río. Búsqueda etnográfica de indicadores de evaluación en un proyecto de «recuperación de la selva marginal con promoción de la comunidad» en el Nordeste de Brasil".</p> <p>Nº 7. JOSÉ GARRIGA ZUCAL: "Amigos y no tan amigos". Los integrantes de una</p> | <p>hinchada de fútbol y sus relaciones personales.</p> <p>Nº 8. ADRIANA MARSHALL: "Efectos de las regulaciones del trabajo sobre la afiliación sindical: Estudio comparativo de Argentina, Chile y México".</p> <p>Nº 9. RAMIRO SEGURA: "Segregación residencial, fronteras urbanas y movilidad territorial. Un acercamiento etnográfico".</p> <p>Nº 10. LAURA PERELMAN: "Sindicalización y Obras Sociales".</p> <p>Nº 11. GABRIELA ADRIANA SALA: "Trabajo y salario de los emigrantes argentinos residentes en el Brasil".</p> <p>Nº 12. SANTIAGO CANEVARO: "Cuerpo, teatro y migración. Movilidad identitaria de jóvenes migrantes en Buenos Aires".</p> <p>Nº 13. VANESA COSCIA: "<i>Usuarios vs. Trabajadores</i>: Construir y jerarquizar como formas de <i>politizar/despolitizar</i> reclamos laborales".</p> <p>Nº 14. GABRIELA A. SALA: "Segregación laboral de los países limítrofes en provincias argentinas. Una propuesta de medición".</p> <p>Nº 15. DIANA MILSTEIN: "La escuela, territorio urbano en disputa".</p> |
|--|--|