

# La institucionalidad furtiva (o) como en una escuela se produce institucionalidad ante la adversidad



*María Lujan Pérez Córdoba\**

## Resumen

El siguiente artículo se basa en el trabajo de investigación de mi tesis de posgrado en Políticas Sociales (FSOC-UBA) que fue defendido en febrero de 2026 y tuvo a la Dra. Ana Josefina Arias como directora. El mismo trata sobre las transformaciones institucionales de la Escuela Primaria N° 49 de Moreno posteriores al 2 de agosto de 2018, cuando pierden la vida la directora Sandra Calamano y el auxiliar Ruben Rodríguez. El estudio posee un enfoque interpretativista y microsocial ya que se trata de un estudio de caso de un hecho excepcional.

El artículo propone un recorrido por los elementos que constituyen el trabajo de investigación a partir de las dimensiones de análisis: dinámicas, rutinas y marcas subjetivas previas y posteriores al 2 de agosto de 2018 y, por sus principales hallazgos, con el fin de repensar la relación territorios y educación, tensionando el concepto de institucionalidad a pesar de la adversidad en términos de reducción de gasto destinado a políticas educativas y a niñeces.

La hipótesis planteada es que, en las instituciones escolares, al mismo tiempo que circula lo que en el campo de la pedagogía se llama “currículum oculto”, existe un tipo de institucionalidad que llamo

\* Licenciada en Sociología (FSOC-UBA), diplomada en Educación Sexual Integral (FFyL-UBA), profesora de Sociología (FSOC-UBA) y magíster en Políticas Sociales (FSOC-UBA). Trabajadora de la educación en distintos niveles y modalidades. Actualmente, en la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

“furtiva” que, sin estar formalmente establecida, preexiste al conjunto de reglas, normas y jerarquías establecidas.

Este tipo de institucionalidad de tipo furtiva, tácita e indecible se cristaliza ante lo extraordinario de la explosión y se reconstruye en las representaciones institucionales de lo que “fue” la EP N° 49 a partir de las figuras de Sandra y Rubén, a través de la cual se puede pensar a la institucionalidad desde lo capilar y desde los elementos que la fortalecen y la revitalizan.

**Palabras clave:** institucionalidad - Moreno - escuela pública

## Introducción

El presente artículo se propone revisar el concepto de institucionalidad a partir del estudio de caso de las transformaciones institucionales ocurridas en la Escuela Primaria (EP) N° 49 del Barrio San Carlos en el municipio de Moreno de la provincia de Buenos Aires ocurrida el 2 de agosto de 2018. Aquel 2 de agosto, poco antes de las 8 de la mañana, se encontraban en la escuela la vicedirectora, Sandra Calamano, y el auxiliar, Rubén Rodríguez. Ambos intentaban preparar el desayuno para recibir a las/os alumnas/os que entraban a las 8 y fallecieron en el intento. Desde hacía meses Sandra presentaba distintos reclamos por falta de mantenimiento en las instalaciones de la escuela, los cuales no fueron atendidos en tiempo y forma para evitar lo sucedido.

Posterior a ese día, cientos de escuelas de la zona se clausuran ya que la “tragedia” ocurrida en la escuela N° 49 parecía no ser una excepción, sino un riesgo posible de réplica en cualquiera de las escuelas del municipio y de casi toda la provincia de Buenos Aires. Es así como se inicia un conflicto en las escuelas, pero que luego se traslada a las calles y alcanza a las esferas públicas municipales y provinciales a través del reclamo de “escuelas dignas y seguras”, el cual hasta tuvo iniciativa en Diputados de la provincia y adhesión de la mayoría de los municipios.

Al mismo tiempo que se da el reclamo con movilización y demanda de escuelas dignas y seguras y se reclama por las muertes de Rubén y Sandra, se lleva adelante en plazas, sociedades de fomento y halls de escuelas clausuradas actividades pedagógicas que intentan “sostener”, a través de actividades y encuentros, “lo escolar” durante casi un año. En el presente estudio se postula que el estallido de la EP N°49 lejos está de solo poner en evidencia el deterioro del mantenimiento de infraestructura de un edificio público, sino que es a partir de dicho “estallido” que se permite la identificación de las transformaciones en la institucionalidad de la EP N° 49 a partir de las continuidades y rupturas que se producen tanto en el plano material como subjetivo e institucional de las/os actores intervinientes. Cinco años previos al estallido de la escuela, los sociólogos Denis Merklen y Gabriel Kessler plantean el interrogante: “¿asistimos a una desinstitucionalización del presente?” (2013: 10) en el cual analizan los últimos treinta años desde los procesos de apertura del mercado de la década de los noventa y observan cómo se ha reconfigurado la vida social en tanto los cambios producidos no solo han afectado

los indicadores económicos de desigualdad y concentración de la riqueza, sino que se han deteriorado los sistemas de seguridad social, los sistemas educativos y se registra un aumento de las tasas de delincuencia. Sin embargo, se alejan de la posibilidad de afirmar que se asiste a una desinstitucionalización, entendida como el corrimiento de los resortes estatales, y si bien señalan un deterioro generalizado en la vida social, formulan que se asiste a una demanda de re-institucionalización que se pone en marcha desde la década de 2000 tanto en Argentina como en el caso francés.

Ahora bien, sin profundizar en posibles analogías de sistemas sociales, se retoma el interrogante “¿asistimos a una desinstitucionalización del presente?” el cual invita a pensar posibles respuestas desde experiencias situadas, como el caso de la EP N° 49 de Moreno, provincia de Buenos Aires.

## Metodología

La perspectiva de análisis del presente trabajo es microsocial y obedece al intento de comprender el proceso que atraviesa la EP N° 49 a partir del hecho excepcional ocurrido el 2 de agosto de 2018.

Entendiendo que una perspectiva de análisis macrosocial se compone de elementos de análisis que incluyen a sistemas más amplios de organización, la perspectiva de estudio microsocial se basa en el estudio de las relaciones a pequeños grupos a partir de las interacciones entre sus integrantes, centrándose en la capacidad de agencia individual y en sus conductas, con el fin de analizar eventos, hechos, prácticas, pero de tal forma que permite una mayor profundidad en su análisis. Al respecto Ruth Sautú (2005) sostiene que:

El recorte de la realidad que realizan las teorías microsociales se centra en el análisis de las relaciones sociales, de los vínculos de las personas con su entorno físico y social, sus acciones y desempeños en sus posiciones o inserciones sociales, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y sí mismos, así como de sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas (Sautú et al, 2005: 59).

No existen problemáticas micro o macrosociales, sino que responden a distintas perspectivas de análisis. Mientras que la investigación macrosocial se propone el abordaje de la estructura social, de las sociedades, de la cultura, el “enfoque microsocial tiene en cuenta la experiencia individual y la interacción social que son las fuentes de creación de significados y de bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social” (Sautú et al, 2005: 52).

Al mismo tiempo, incluiré en el estudio al paradigma interpretativo de las ciencias sociales, a través del cual haré foco en las interpretaciones que los sujetos le otorgan a sus acciones (Kornblit, 2004). Desde dicho paradigma se permite el involucramiento con los sentidos en el que están inmersos las/los actores sociales a través del acceso a las distintas formas de interpretar, proyectar, recordar, apreciar eventos y sucesos en los que estuvieron inmersos. Para ello, es el lenguaje como manifestación social la forma en

que se trasluce lo social y a través del cual se accede al entramado complejo de lo social desde una mirada que pone el acento en dilucidar los sentidos, sentimientos, proyecciones, anhelos y tensiones. Al respecto Ana Lía Kornblit (2004) propone

Acercarnos a comprender el mundo que nos rodea implica persuadirnos de que la esencia de la ciencia social se basa en la comprensión de lo significativo, penetrando hermenéuticamente en formas de vida, mundos laborales, políticos, culturales, a través de acceder al testimonio de los miembros participantes y logrando la fusión de horizontes gadameriana entre la cultura y el intérprete (Kornblit, 2004: 46).

Es desde las mencionadas perspectivas de análisis microsocial e interpretativista del presente estudio que se indaga en los sentidos con que las/los actores producen, reproducen y tensionan la institucionalidad escolar ante lo extraordinario del hecho ocurrido, como fue el estallido sucedido en la mañana del día jueves 2 de agosto de 2018.

En la presente investigación las entrevistas llevadas a cabo fueron de tipo semiestructuradas, acompañadas de una guía de temas a tocar, pero que intentó ser flexible en su formato y extensión, la cual tenía por objeto “barrer” una cantidad de temas al mismo tiempo que poder incluir nuevos “ítems” y/o categorías salientes que no habían sido tenidas en cuenta al momento de la misma. Para ello, fue necesario la revisión constante a través de la maleabilidad del instrumento con el que “recolectaba” datos por medio de las situaciones de entrevistas con mi muestra.

Es de destacar que se intentó realizar primero las preguntas más generales para luego avanzar en las de tipo más particular, sensibles y delicadas. También que, al tratarse de un contexto excepcional de pandemia, las entrevistas se realizaron de forma presencial y virtual, siendo estas grabadas con consentimiento de las y los entrevistados y luego desgrabadas y analizadas.

Martens (2010) clasifica las preguntas en las entrevistas cualitativas en seis tipos: de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimiento, sensitivas, de antecedentes y de simulación. En el estudio, me basé en preguntas de antecedentes: “¿cómo describirías lo sucedido el 2 de agosto de 2018?”, “¿cómo era el perfil de la matrícula que asistía a la escuela antes del 2 de agosto?, ¿hubo modificaciones posteriores al 2 de agosto con respecto a la matrícula?”.

De tipo sensitivas: “¿sentís que te afectó a nivel personal lo sucedido? ¿De qué forma? ¿Crees que tuvo algo de excepcional lo que ocurrió? ¿Qué?”; y de opinión: “¿Para vos hubo cambios en las escuelas después de lo sucedido? ¿Cuáles?”.

A continuación, se presentan las dimensiones y preguntas efectuadas en las entrevistas.

**Tabla 1. Dimensiones y análisis.**

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Datos generales</b>                                 | Datos de entrevistada/e:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                        | Rol/Función:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                        | Fecha de la entrevista:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>PREGUNTA DE APERTURA:<br/>descripción del hecho</b> | ¿Cómo describirías lo que sucedió el 2 de agosto de 2018?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>DIMENSIONES DE ANÁLISIS</b>                         | <b>PREGUNTAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Dinámicas</b>                                       | <p>Dinámicas en la escuela previas y posteriores al 2 de agosto:<br/>           ¿Cómo era un día “normal” de la escuela?<br/>           ¿Cómo se resolvían en la escuela las situaciones conflictivas?<br/>           ¿Cómo pasan a resolverse en la escuela las situaciones de ese tipo?<br/>           ¿Quiénes intervenían?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Rutinas</b>                                         | <p>Rutinas previas al 2 de agosto:<br/>           ¿Cómo era estar en la escuela antes del 2 de agosto de 2018?<br/>           ¿Cómo se organizaban los tiempos internos de la escuela?<br/>           ¿Cómo era el vínculo cotidiano entre compañeros?<br/>           ¿Y con alumnas/os y familias?<br/>           ¿Cómo eran las jerarquías internas de la escuela?</p> <p>Posteriores:<br/>           ¿Cómo pasó a ser estar en la escuela después del 2 de agosto?<br/>           ¿Sufrieron modificaciones en la organización de tiempos internos de la escuela?<br/>           ¿Cómo pasó a ser el vínculo posterior al 2 de agosto entre compañeros?<br/>           ¿Y con alumnas/nos y familias?</p> |
| <b>Marcas subjetivas</b>                               | <p>¿Sentís que te afectó a nivel personal lo sucedido?<br/>           ¿De qué forma?<br/>           ¿Creés que tuvo algo de excepcional lo que ocurrió?<br/>           ¿Qué?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Sentidos de la escuela pública</b>                  | <p>¿Qué entendés por escuela pública?<br/>           ¿Por qué elegís la escuela pública?<br/>           ¿Qué significa trabajar en la 49?<br/>           ¿Sigue significando lo mismo o se modificó lo que pensabas? ¿De qué forma?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Observaciones</b>                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**Fuente:** elaboración propia.

Para el análisis de datos de las entrevistas realizadas me basé en el análisis de contenido de los relatos, realizando una primera clasificación dependiendo de las ideas, palabras, expresiones y sentidos expresados por los entrevistados según el bloque de preguntas y dimensiones del estudio. Luego, una segunda clasificación que se realizó en relación con las categorías más salientes y depuradas en la primera clasificación, más el agregado de la revisión bibliográfica y teórica de la directora de tesis. El tercer paso, y sin ser concluyente, se basó en una revisión exhaustiva del proceso integral de la investigación.

En cuanto al análisis de datos obtenidos, los mismos se analizaron al calor de las variables que componen a la institucionalidad desde lo que defino como “dimensión simbólica”, a saber: descripción del hecho, dinámicas, rutinas y marcas subjetivas. Este esquema fue un modelo que me permitió poder ordenar el acervo de información que obtuve mediante las entrevistas y, si bien no fue un esquema hermético, pude reorganizarlo en función de los hallazgos durante el proceso de investigación.

En un primer momento se procedió a la relectura de cada una de las desgrabaciones de las entrevistas identificando ideas, conceptos y señalamientos generales. Y posteriormente se volvió a una relectura de las entrevistas, pero ya identificando de forma más clara regularidades y núcleos de respuestas para luego discutir las al calor de las teorías subyacentes, categorías de análisis y debates con la directora de tesis, Dra. Ana Arias.

El trabajo de campo se dividió en dos etapas, una primera de conocimiento y adentramiento a distintas instituciones de Moreno, así como a informantes claves que fueron señalando posibles docentes que, al mismo tiempo, conocían a otros que habían trabajado o que trabajaban aún en la EP N° 49. Esta primera etapa transcurrió entre octubre de 2019 y agosto de 2020. Es en esta etapa donde pude acceder a entrevistas que me iban describiendo cómo había sido la movilización y las acciones colectivas desarrolladas en torno a la demanda de justicia posteriores al 2 de agosto de 2018. Luego, una segunda etapa, donde pude ir accediendo a las/los actores que habían desarrollado tareas en la escuela 49. Muchos de ellos me comentaban que “no habían vuelto a hablar” de lo sucedido el 2 de agosto y que necesitaban un tiempo para “volver a hablar”. Lentamente, comencé con las entrevistas de forma virtual, pues era pandemia, y en paralelo fui revisando las dimensiones que componían a la variable institucionalidad, como así también a las preguntas que abordaba ya que, por momentos, la investigación parecía centrarse en la “demanda de justicia” y en la dimensión del dolor institucional ante la pérdida física de Sandra y Rubén. Fue luego de poder atravesar estos desafíos que se presentaban que pude, junto a la directora de tesis, redirigir la batería de preguntas en función de la conceptualización de la variable compleja “institucionalidad” para ajustar las entrevistas.

A fines de garantizar la confidencialidad de quienes participaron en el presente trabajo, los nombres han sido modificados.

La unidad de análisis es la institucionalidad de la EP N° 49 de Moreno a partir de los hechos ocurridos el 2 de agosto de 2018 y las unidades de observación son cada uno de las/los trabajadoras/es del establecimiento en cuestión que desarrollaban tareas al momento de la explosión. Las preguntas problemáticas que guiaron la investigación son ¿Qué escuela es la que se devela ante la explosión? ¿Cómo identificar

lo ordinario en lo extraordinario de la explosión y pérdida de Sandra y Rubén? ¿Qué elementos aporta lo sucedido para pensarse a sí misma la escuela? ¿Transforma el estallido de la EP N° 49 a las/los actores educativos que desempeñan allí tareas cotidianamente? ¿Qué dinámicas, rutinas y marcas subjetivas se modificaron? ¿Se alteran las nociones del sentido “escuela pública” entre los docentes de la escuela?

## El estudio de lo excepcional como posibilidad de estudio

El presente estudio se trata de un caso excepcional, contextualizado en un momento y tiempo dado, atravesado por un entramado de relaciones sociales en las que se indaga como posibilidad en las transformaciones institucionales posteriores al evento ocurrido el 2 de agosto en el que, a partir de una fuga de gas, estalla parte de la EP N° 49 y pierden la vida Sandra Calamano y Rubén Rodríguez. Este evento que es de tipo excepcional en tanto ocurre de forma inesperada y de forma catastrófica; encuentra un correlato en la antropología social, donde se encuentran una serie de estudios que se detienen en lo que se da en llamar eventos críticos entendidos como casos o situaciones irregulares en su frecuencia, pero con un gran impacto en la vida colectiva de las sociedades, los cuales en el último tiempo han tenido un gran desarrollo en lo referido a catástrofes climáticas y ambientales, pero que también son aplicables a eventos sociales de baja frecuencia, pero de alto impacto en la vida social. Es importante mencionar que en este tipo de estudios de tipo “excepcional”, en donde la antropología posee más experiencia, es el “quiebre” que genera el antes y el después en relación con el hecho excepcional lo que permite poner blanco sobre negro.

Solo por mencionar algunos, la antropóloga social sueca Ullberg de Baez (2015) estudia las inundaciones de la provincia de Santa Fe ocurridas entre 2001 y 2004 y analiza “cómo la memoria y el olvido social de inundaciones pasadas se configuran en diferentes escenarios urbanos y el rol que juega este memo–paisaje para la reducción del riesgo y para mitigar el desastre” (2013: 91).

Por memopaisaje la autora se refiere a las memorias y a los olvidos que se presentan frente al posdesastre climático y su relación con la prevención del riesgo futuro. Por otro lado, para el antropólogo Sergio Visacovsky (2011), el estudio de los eventos críticos le permite compartir

La preocupación por abordar el modo en que los conjuntos sociales actúan y tornan inteligibles las situaciones extremas o estados críticos; esto es, formas de destrucción que amenazan la continuidad de la vida colectiva, o que cuestionan seriamente sus fundamentos, la posibilidad misma de su existencia (2011: 21).

De tiempo reciente el antropólogo Diego Zenobi (2014) analiza en su libro *Familia, política y emociones* la forma en que las demandas de justicia de familiares de sobrevivientes y víctimas del incendio del boliche República de Cromañón, ocurrido el 30 de diciembre de 2004, tensionan las categorías

familia y Estado cristalizando una forma excepcional de demanda de justicia en la cual se entrelazan, jerarquizan y transforman las representaciones de familia y Estado.

Las investigaciones a las que he clasificado como parte de una matriz interpretativa compartida, asumen que los actores sociales representan su propia situación a partir de los supuestos de sentido común que oponen privado y público, familiar y político, etc. En la medida en que tales trabajos están estructurados en base a aquellas representaciones propias de nuestra doxa, los sentidos de los términos y procesos más relevantes para los actores son preasignados para los análisis. De un modo diferente, en el presente trabajo me propongo analizar los sentidos de términos tales como familia, política y politización estructurando mi explicación a partir de la perspectiva de los propios actores sobre su mundo social (Zenobi, 2014: 36).

A partir del estudio de lo excepcional, como fue el accidente ocurrido en el boliche República de Cromañón, el estudio mencionado arroja luz sobre lo que se entiende por la “politización” de la demanda de justicia recorriendo el camino de lo íntimo a lo exterior, de lo personal a lo colectivo, y se muestra cómo en ese trayecto es la categoría familia la que se tensiona. Lógica que encuentra su correlato en la “doxa occidental” según la cual lo público y lo privado aparecen en el desarrollo histórico como esferas de la vida separadas entre sí. Es decir, detenerse en lo excepcional como forma de identificar lo novedoso y como posibilidad de analizar lo ordinario que se detiene a partir de un evento de tipo crítico.

## Sobre leyes y santuarios

El desarrollo de la escuela pública como política institucional fue producto de la necesidad de un modelo productivo de nación que debía unificar territorios, culturas y entramados diversos que existían previos a la unificación del territorio “nacional”. Para ello, el origen, desarrollo y apogeo de las escuelas fue un eslabón fundamental de una cadena más amplia que unió las necesidades económicas, políticas, sociales y culturales de una época con la imperiosa exigencia de “educar” a los hijos e hijas de indios, gauchos y recientes inmigrantes bajo el lema de una Argentina naciente de principios de siglo XIX atravesada por los lemas del positivismo de orden y progreso.

La escuela pública en la Argentina se funda a través de la Ley N° 1420 del 8 de julio de 1884 bajo la presidencia de Julio Argentino Roca –figura controversial de la historia argentina, a quien, luego de dirigir campañas militares con el objetivo de una desertificación poblacional, le otorgan la presidencia por medio del Partido Autonomista Nacional (PAN)– mediante la cual se establecen los principios de escuela gratuita, obligatoria y común para el nivel primario. La misma tiene por objeto la intervención de la niñez como objeto de disputa, con el fin de moldear a través de la educación una cultura y una idea de nación que permita saltar el obstáculo del conflicto producido por la unificación de territorios, aniquilación de pueblos y de incipientes gobiernos postindependentistas. Esa búsqueda

encuentra resolución en la afamada Ley N° 1420 de educación común que universaliza el acceso a la educación primaria básica para niños y niñas que habitaban el joven suelo argentino. Previo a dicha ley, en el año 1871 y con trece años de diferencia, se había sancionado la ley de subvenciones de fondos de escuelas provinciales, la cual permitió el financiamiento de la enseñanza pública en las provincias a cargo del Estado nacional.

En 1970, y bajo la dictadura de Juan Carlos Onganía, se deroga la ley Laínez y en 1978, bajo el mandato del gobierno de facto de Jorge Rafael Videla, se transfieren a las provincias las escuelas para su gestión y financiamiento. Es así como la “universalización de la educación” se condice, a lo largo de la historia de nuestro país, con políticas educativas de retracción, parálisis y nueva expansión en el acceso, permanencia y presupuesto de la educación pública.

Al modelo de educación impulsado por la dictadura se lo culmina bajo los gobiernos elegidos democráticamente de Carlos Menem a través de la Ley N° 24049 de 1992 y de la Ley Federal de Educación N° 24195 mediante las cuales se transfieren los servicios educativos a las provincias y son categorizados no como derechos, sino como servicios ofrecidos en clara alusión a la llamada “libertad de mercado” propuesta por el liberalismo financiero. También se segmenta el sistema educativo en cinco niveles (inicial, educación general básica, polimodal, superior y cuaternaria) aumentando la desigualdad educativa y recayendo el financiamiento educativo sobre las alicaídas economías provinciales.

A partir del año 2003, y de la mano de la presidencia de Néstor Kirchner, se vuelven a discutir las políticas educativas como un asunto donde el Estado debería ser no solo ejecutor, sino garante y promotor. Es así que mediante la Ley de educación N° 26206 se reemplaza a la Ley Federal de Educación de la década de los noventa (que se había originado con las leyes de Onganía y Videla) y la educación vuelve a ser un bien público y no un mero servicio que debía ofrecerse en el mercado sin identificar a los sujetos a quienes estaba dirigido y debían escolarizarse en tanto sujetos de derechos.

## Estudios antecedentes

Los estudios antecedentes, desde una perspectiva alegórica, fueron seleccionados en tanto indagan en los sentidos, percepciones, discursos y prácticas de actores sociales en distintos contextos y escenarios actuales, y fueron producto de investigaciones en instituciones públicas, entiéndase escuelas, institutos no formales de educación, universidades e instituciones de salud públicas. Aquí se reúnen los estudios de Bourdieu y Passeron (2003), Myriam Feldfeber (Feldfeber et al, 2009) y Di Leo y Arias (2019).

Por otro lado, se seleccionaron los estudios que rastrean lo que François Dubet denomina “decadencia del programa institucional” (Dubet, 2006: 64), el cual se caracteriza como el momento en el que la institución escuela abandona el ideario de cohesión y unidad de la sociedad moderna francesa. Aquí se incluyó el estudio de la psicoanalista argentina Ana María Fernández (1999) en torno a la pérdida de legitimidad de las instituciones de salud en el contexto local durante la década de los noventa como continuidad del proceso de privatización comenzado en la última dictadura argentina.

En el estudio de la década de 1960, los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, publicado bajo el título *Los herederos*, describen cómo en el nivel de enseñanza superior en Francia durante la década del sesenta la desigualdad social se grafica en una desigual presencia de capas sociales más desfavorecidas en el nivel de enseñanza universitario. Así, el sistema educativo francés excluye a las clases más desfavorecidas (Bourdieu y Passeron, 2003). En dicho estudio señalan cómo la distribución de “las herencias” no son solo materiales, sino simbólicas, como la cultura, las relaciones, y cómo los modos de apropiación de ella son parte constitutivas del sistema educativo, siendo este fuertemente segmentado y con poca presencia de las capas más desfavorecidas. El sistema universitario, así, es el encargado de transformar el privilegio social en mérito individual. Reproduce las desigualdades y las refuerza.

Myriam Feldfeber en *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo: ¿Existe un espacio público no estatal?* (Feldfeber et al, 2009) da cuenta de cómo los valores del mercado y la lógica empresarial intentaron sustraer la política de los ámbitos públicos (2009: 124). Propone un retorno al sentido “político” de los espacios públicos recuperando su sentido en el espacio público y dotándolo de un nuevo sentido desde lo diverso, lo colectivo y lo democrático en un contexto de fuerte pérdida de valoración de lo público como igualador de oportunidades y donde lo público no estatal gana preponderancia. En línea con la propuesta de Feldfeber, Pablo Di Leo y Ana Arias (2019) en la publicación *Jóvenes e Instituciones. El derecho a ser en barrios populares* centran su estudio en las trayectorias educativas de jóvenes de barrios populares que, en su paso por distintos dispositivos educativos formales y no formales, potencian sus derechos a partir del análisis de distintos elementos que hacen a la apropiación de los espacios y a la continuidad y permanencia de las trayectorias educativas aportando institucionalidad y garantizando así el derecho a la educación de jóvenes de sectores desfavorecidos.

Al respecto de los estudios que profundizan en la noción de institucionalidad desde la perspectiva de lo que Dubet llama “decadencia del programa institucional” (2006: 63) en tanto proceso de corrimiento institucional caracterizado como el momento donde las instituciones clásicas que otrora eran consideradas amalgamadoras sociales pasan a deslegitimarse colocándose por fuera del mundo actual.

El programa institucional se define como ese santuario que se funda sobre los pilares de la “razón y el progreso” de principios de siglo XX y que desarrolla un tipo específico de trabajo sobre los otros. No solo la escuela responde a esa estructura, sino también el hospital y el trabajo social. Es externo, se coloca por encima de los mortales, la lógica de programa institucional es metáfora de la Iglesia en tanto la religión está más allá del mero entendimiento del vulgo. En parte, el programa institucional precisa negar ciertos elementos de la historia de hombres y mujeres para erigirse sobre ellos.

El programa institucional sobre el que se basa la escuela nacional en sus orígenes precisó negar lo diverso, lo heterogéneo, al mismo tiempo que ofrece no cualquier tipo de socialización, sino un tipo específico de ella. Porque, sino bastaría con que niños y niñas estén en sus casas para socializar con sus familias. En vez de ello, pasa a ser necesario producir un conjunto de “profesionales” encargados de ello al mismo tiempo que ellos producen un tipo de historicidad (Dubet, 2006: 36). La “decadencia del programa institucional” (2006: 63) se caracteriza por la pérdida de la creencia en la homogeneidad de discursos y valores, de la creencia de la educación como posibilidad de ascenso social, de ideales de

libertad y de ciudadanización. El modelo anterior se expresaba a través de discursos “universalistas” con el lema “orden y progreso”, si pensamos en la Generación del 80 y en la masificación del modelo escolar a nivel país. El declive de la escuela en el caso francés Dubet lo encuentra vinculante a la pérdida de legitimidad del programa institucional, en tanto la idea de sociedad como coordinación de acciones individuales deja de garantizar cohesión y unidad.

El programa institucional está llamado a cumplir un rol fundamental cuando se supone que ambos mecanismos remiten uno a otro y se refuerzan mutuamente, cuando la objetividad de las opiniones y las representaciones se corresponde con la objetividad de las posiciones y de los roles (Dubet, 2006: 69).

Volviendo al plano local, la psicoanalista Ana María Fernández (1999) analiza cómo distintas instituciones (escuelas, hospitales, universidades) van deteriorándose producto de condicionantes externos e internos, como son los recortes presupuestarios que fueron habilitados por las reformas del Estado de la década de los noventa, ejecutados luego de que la dictadura de 1976, y por los de tipo internos que se producen dentro de las instituciones. Ana María Fernández se refiere como “desfondamiento institucional” (1999: 3) a las instituciones que pierden el sentido de lo colectivo y de sus memorias y por “instituciones estalladas” (1999: 3).

Fernández sostiene que por “desfondamiento institucional” (1999: 3) se refiere a la idea de erosión de sentido producto no solo de los ajustes presupuestarios, sino a identificar un tipo de “brazo interior” (1999: 3) por medio del cual se produce una erosión de sentido de pertenencia y “priva a lo público de aquello para lo que fue fundado, desfondándolo desde adentro” (1999: 3). A eso la autora lo llama “pinza de vaciamiento” (1999: 3), a ese doble movimiento que atenta contra lo público, desde adentro y desde afuera.

Es el foco puesto en los sentidos como categoría que permite capturar las valoraciones, representaciones e ideas en torno a la institucionalidad desde la identificación de mecanismos más sutiles y también efectivos que operan al interior de las instituciones públicas en las que me interesa focalizar.

## Problema de investigación

Se intenta arrojar luz desde una perspectiva de análisis microsocial, la cual tiene como propósito abordar “la experiencia individual y la interacción social que son las fuentes de creación de significados y de bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social” (Sautú et al, 2005: 52) de lo sucedido el 2 de agosto de 2018. El mismo se comprende como un evento inesperado y poco frecuente, pero que al mismo tiempo devela un costado extraordinario de la vida escolar que me permite reconstruir las “huellas institucionales” (Di Napoli y Ritcher, 2019: 33) que se enmarcan en la vida cotidiana de la escuela y de las/los actores y así echar luz para repensar la institucionalidad de la EP N° 49. Si bien a lo sucedido

se lo ha querido presentar como parte de la puja por la inversión –desinversión de lo “público” desde variables macroeconómicas como balanza de pagos, déficits presupuestarios, inflación y desempleo entre las principales–, se entiende que la misma no puede limitar la institucionalidad de lo público a la mera variable económica, sino que se pretende adicionar elementos tales como las representaciones de las/los actores involucrados para dar cuenta de qué forma se producen, reproducen y tensionan los sentidos de la institución escuela ante lo extraordinario.

Entendiendo a la institucionalidad como una variable compleja y multidimensional es que se intentará dar cuenta de ella tomando distancia de su carácter normativo/regulatorio basado en el conjunto de leyes, reglamentaciones, presupuestos ejecutados, sino en poder dar cuenta de nociones “simbólicas” que se disputan en torno a la noción de “escuela pública”.

## Hipótesis

La hipótesis planteada es que lejos de afirmar que se asiste a un mero proceso de “desinstitucionalización”, lo que planteo es que en las instituciones escolares al mismo tiempo que circula lo que en el campo de la pedagogía se llama currículum oculto,<sup>1</sup> existe un tipo de institucionalidad “furtiva” que, sin estar formalmente establecida, preexiste al conjunto de reglas, normas y jerarquías establecidas.

Esta “institucionalidad furtiva”, tácita e indecible, se cristaliza ante lo extraordinario de la explosión y se reconstruye en las representaciones institucionales de lo que “fue” la escuela de Sandra y Rubén, a través de la cual se puede pensar a la institucionalidad desde lo capilar y desde los elementos que la fortalecen y la revitalizan. También sostengo que en este tipo de institucionalidad a la que refiero como “furtiva” es donde se cristaliza un tipo de institucionalidad basada en un conjunto de relaciones sociales que remiten a lo familiar, al dispendio y al territorio como categorías que se presentan como garantes de la cohesión y de un espacio aparentemente “seguro” para sus integrantes. Este tipo de “institucionalidad furtiva” es la encargada de refundar a la institucionalidad escolar a través del trabajo sobre los otros donde prima la confianza, la ternura, la estrechez entre sus miembros y la extensión del territorio como un continuum.

Al mismo tiempo, la institucionalidad furtiva es la encargada de reinstitucionalizar los espacios que al calor de las fuertes embestidas desinstitucionalizantes en tanto déficit de presupuestos en educación, conflictos de larga data del consejo escolar, entre otros, permite a la institución escuela sostenerse, reproducirse y proyectarse más allá de un hecho como el ocurrido aquel 2 de agosto de 2018. Es también este tipo de institucionalidad furtiva la que posibilita sostenerse a la escuela a pesar de la adversidad, y se sostiene convocando a sentidos como la alusión a lo familiar, al ethos del sacrificio, al dispendio y a la escuela como continuum del territorio como espacio político.

<sup>1</sup> Por currículum oculto se refiere al “conjunto de aprendizajes que se transmiten paralela y simultáneamente al currículo manifiesto en la organización y docencia de un centro educativo” (Jackson, 1968).

## La institucionalidad furtiva

Son las/los actores, desde una perspectiva de análisis microsocioal, los que, a través de sus prácticas y sentidos reinstitucionalizan y reactualizan el espacio público EP N° 49. Y es en función de tales sentidos que se pudieron identificar los elementos que conforman a la institucionalidad que doy en llamar furtiva en alusión a lo tácito, lo indecible, lo subrepticio. Los sentidos identificados son la alusión a lo “lo familiar” como forma de garantizar confianza y una estrechez en el vínculo entre sus integrantes, la cual le imprime a estos la sensación de habitar un aparente “espacio seguro” donde hay unión y solidaridad entre los mismos. El segundo sentido que se imprime con fuerza y compone el otro pilar de la institucionalidad de la EP N° 49 es la fuerte valoración del dispendio, entendido como la capacidad de hacer “por encima” de lo normativamente establecido para la tarea del rol ocupado. Este, lejos de ser una acción desapercibida por el resto del equipo docente y auxiliares de la escuela, es altamente valorado como un tipo de acción clave para mantener la cohesión y estrechez entre sus miembros. El tercero es el ethos del sacrificio como valor clave para “sostener” al dispendio en la tarea cotidiana. Y, por último, el territorio como categoría política con presencia en la institución escuela como un sentido más novedoso en relación con los anteriores.

La institucionalidad furtiva es la encargada de reactualizar a la escuela ante el supuesto deterioro del santuario que otrora se sostenía en la legitimidad de la razón y el progreso como bases fundamentales del siglo XIX. Y en los sentidos que la componen encontramos algunos que se reactualizan y otros más novedosos. Entre los que se reactualizan como expresión de la institucionalidad tradicional encontramos a los sentidos de lo familiar, el dispendio y el ethos del sacrificio, y el más novedoso en tanto “rompe” con ese componente más canónico es el del territorio, volcado en la escuela a través de las participaciones de tipo “militante” que la nutre por medio de las experiencias contenidas, posible de leer en clave “barbarie” en relación con el viejo lema “civilización o barbarie” que citaba Sarmiento como expresión de la Generación del 80. Después de todo, si el santuario se “cae”, se lo reconstruye en tanto necesidad de trascendencia del sentido de las acciones para poder erigir un sentido común por fuera del caos del mundo que pueda brindar cohesión y regularidad a la institución escuela.

Hay dos escuelas que son de jornada extendida, funcionan de 8.30 a 16.30 horas. Una es la 49 y la otra funciona en Cuartel Quinto, imagínate que los docentes están todo el día [...] [Sandra] se quedaba las ocho horas en la escuela y le correspondía cuatro, también agarraba la bicicleta para salir a ver chicos si faltaban (Carla, EOE).

Sandra, la vicedirectora, Sandra que luchaba por los chicos, trabajaba para los chicos, vivía casi en la escuela, ella se dedicaba mucho a su trabajo y eso fue lo que impactó mucho (Gladys, auxiliar).

El trabajo de Sandra está marcado como esfuerzo extra, como una forma de compromiso en la trayectoria escolar de las/los estudiantes. Tal “esfuerzo extra” es una característica de la reactualización de la institucionalidad en las escuelas y espacios educativos que observan Di Napoli y Ritcher (2019),

donde se indaga en las huellas que dejan las instituciones en la subjetividad de las y los jóvenes que asisten a distintos espacios educativos del AMBA y observan cómo los vínculos que construyen las y los estudiantes con distintos referentes institucionales, como profesores y talleristas, desarrollan y potencian las experiencias escolares. Dicha “potenciación” de las experiencias escolares se lo deben al compromiso y acompañamiento con el que desarrollan su tarea. Ese compromiso, que también se observa en la figura de Sandra y en la mayoría de los relatos del hacer cotidiano docente, lo denominó dispendio y está ligado a la ética del sacrificio como valor que sostiene a la escuela, cueste lo que cueste, y la reactualiza. Por otro lado, las dinámicas escolares poseen la impronta de las huellas que dejaron Sandra y Rubén, consolidando formas de ser y estar en la escuela.

El sacrificio como categoría social puede ser entendido como una forma de enfrentar a nivel colectivo situaciones difíciles de atravesar, pero que, al realizarlo desde un marco constituido por cierto horizonte de un sentido superior al estado actual de cosas, permite imaginar que hay un futuro posible y próspero que es el encargado de sostener a ese conjunto de acciones cotidianas marcadas por poseer un tipo de ethos propio que garantiza el funcionamiento de la maquinaria institucional. El ethos del sacrificio, al mismo tiempo, es fuertemente valorado y legitimado por los otros como un sustrato clave para la vida diaria. Asimismo, tal ética del sacrificio se encuentra asociada al dispendio como el trabajo “extra” realizado por fuera de lo estatutariamente prescripto. Es entonces que sacrificio y ethos se entrelazan como caras de la misma moneda.

La referencia a la familia remite a la representación de la idea de unión, real o anhelada entre los miembros de un grupo que ocupan una serie de roles. Es allí, en esos roles, donde cada integrante va encontrando una forma de ser y estar en el mundo. Y también son esos lugares los que marcan a fuego la subjetividad con la que las/los actores sociales habitan otros espacios. Es esta referencia a lo familiar la alusión a lo más arcaico y, al mismo tiempo, el espejo de modelos culturales, económicos, políticos y de género que se reproducen en ella.

Entonces nosotros éramos una gran familia, Sandra era una gran mamá, como yo siempre le decía, ella siempre estaba pendiente de cómo estabas, de cómo era tu día, de cómo estabas en tu casa, de que si hacía frío “gordo abrígate cuando salimos al patio y ponete la bufanda”. Y mira, yo soy diabético y ella por ahí íbamos a las marchas, viste, y preparaba galletitas sin azúcar para llevarme para mí, se preocupaba de eso, y así conmigo como con todos, viste, Rubén, con Rubén éramos amigos de hacía más de veinte años, nos conocíamos casi de la secundaria y, bueno, también el gordo era una parte fundamental en la escuela, él era el que nos abría la puerta todos los días con su buena onda, a nosotros, a los pibes, a las pibas, viste, o sea, teníamos una dinámica de familia que después lamentablemente no la pudimos recuperar más después de lo que pasó (Jorge, maestro).

La referencia a lo familiar, a lo cual se accede desde el análisis de las dimensiones de las rutinas escolares, aparece como una añoranza de una familia real o ficticia, de que haya ideales de unión, de confianza, de cierta cohesión que permite hacerle “frente” a las dificultades del cotidiano en la vida escolar,

que va desde situaciones de conflicto varias a los avatares de la supervivencia económica y social de las familias en los barrios. Ahora bien, volviendo a la metáfora de lo familiar como garantía de confianza es que es ese entramado emocional (y vincular) el que sostiene las rutinas de la EP N° 49, el vínculo cotidiano entre compañeros y familia, a las jerarquías internas y a los tiempos internos de la escuela.

Es en ese entramado familiar que el rol de “madre” como lugar de quien garantiza cierta fluidez en los vínculos es también el lugar del cobijo y donde se encuentra la ternura y el afecto necesario para un exterior complejo que no siempre promete lugar a la emocionalidad y a la ternura diaria, no solo hacia las niñeces en contextos de fuertes embestidas desinstitucionalizantes, sino también hacia las/los adultos que habitan el espacio escuela. Esa familia, sostenida en la figura simbólica de Sandra como madre, amalgamaba lazos, cuidaba, eyectaba ternura y cuidados. Lejos de ser una dinámica novedosa, es una forma arraigada en las instituciones que permite paralelismos con las figuras que ocuparon las mujeres a lo largo de la historia en instituciones de enseñanza y de salud principalmente, donde encontraban una forma de desarrollar tareas al mismo tiempo que de integrarse a la sociedad por fuera del ámbito hogareño y familiar. La paradoja (o no) es que es el lugar que simbólicamente sigue ocupando en el espacio público.

Y, todavía un dolor, así, latente, muy fuerte, Sandra era muy compañera nuestra, Rubén también es, era nuestra mamá, nosotras decimos, todos era una casa y ella era nuestra mamá, así que el duelo ese está ahí latente, para todos eh (Silvia, profe de teatro).

Lo furtivo de la institución escuela es el ocultamiento y la persistencia de ciertos valores asociados a sus orígenes que siguen vigentes como los de tipo tradicional (el ethos del sacrificio, la valoración del dispendio, la alusión a lo familiar en la figura representativa de la “madre”), pero no por eso de menor eficacia para reinstitucionalizar de forma diaria un espacio tan complejo y, al mismo tiempo, de tanta vitalidad y potencia como la Escuela Primaria N° 49 de Moreno.

Por último, al mismo tiempo que este tipo de institucionalidad visibiliza los pilares sobre los sentidos que se sostiene el trabajo diario en el territorio, permite proyectar futuras disputas y claves para seguir tensionando sentidos que, lejos de ser estáticos y fijos, se dinamizan al compás de los desarrollos históricos.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murard, Numa (comps.) (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.

- Di Leo, P. y Arias, A. (2019). *Jóvenes e Instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires: Espacio.
- Di Napoli, P. y Richter, N. (2019). *Huellas institucionales en la subjetividad de estudiantes de educación secundaria*. Buenos Aires: Espacio.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos de la modernidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Fernández, A. (1999). *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jackson, P. (1998). *Vida en las aulas*. España: Morata.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Sautú, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social. Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, pp. 29-66. Buenos Aires: CLACSO.
- Ullberg de Baez, S. (2015). Desastre, memoria y economía solidaria. El caso de la ciudad de Santa Fe y sus inundaciones. *Revista + E versión digital*, (5), 90-97. Visacovsky, S. (ed.). (2011). *Estados críticos, la experiencia social de la calamidad*. Ediciones Al Margen.
- Zenobi, D. (2014). *Familia, política y emociones*. Buenos Aires: Antropofagia.

## Fuentes documentales

- Argentina. Ley N° 26206/2006.
- Argentina. Ley N° 26075/2005.
- Argentina, provincia de Buenos Aires. Ley N° 13688/2007.