

**Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Maestría en Antropología Social**

Maestranda  
***Diana Milstein***

**Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos.**  
*Un estudio acerca del deterioro del Estado en Río Negro*

**Tesis de Maestría presentada para obtener el título de “Magister en Antropología Social”**

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Director  
***Dr. Arno Vogel***  
Co-Director  
***Dr. Leopoldo Bartolomé***

**2002**



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

**HIGIENE, AUTORIDAD Y ESCUELA.**

**MADRES, MAESTRAS Y MÉDICOS.**

**Un estudio acerca del deterioro del Estado en Río Negro**

TESIS DE MAESTRÍA

Diana Milstein

Director: Dr. Arno Vogel  
Co - Director : Dr. Leopoldo Bartolomé

Programa de Postgrado en Antropología Social  
Universidad Nacional de Misiones

Junio de 2002

# ÍNDICE

- **PRÓLOGO**
- **MAPAS**
- **CAPÍTULO 1**

## ***PRESENTACIÓN***

1. PLANTEO DEL PROBLEMA
2. LINEAMIENTOS CONCEPTUAES
  - Socialización escolar y autoridad pedagógica
  - Higiene, salud y educación moral
  - Lo público escolar y lo privado doméstico
  - Drama social
3. ALGUNOS ANTECEDENTES
  - Una inevitable distancia: la relación escuela y familia
  - En parte un problema, en parte una solución: la relación Estado Higienista y escuela
4. COMENTARIOS SOBRE LA METODOLOGÍA
  - El trabajo de campo en la escuela
  - Dante y el mapa
  - "Escribiéndolo"

- **CAPÍTULO 2**

## ***ESCENARIO***

### PRIMERA PARTE

1. MIS PRIMERAS IMÁGENES DEL ALTO VALLE
2. RURALIDAD Y URBANIDAD
3. LAS ESCUELAS DE CHACRA: *UNA ESPECIE DE DIAGNÓSTICO*
4. MAESTROS Y CHACAREROS

## SEGUNDA PARTE

1. EL PARAJE CONTRALMIRANTE GUERRICO
2. EL CENTRO DE SALUD
3. LA ESCUELA 68

### • **CAPÍTULO 3**

#### ***EL DRAMA DE LA HEPATITIS***

1. EL INICIO DEL DRAMA
2. LA CRISIS
3. DESENLACE Y VUELTA A LA NORMALIDAD
4. SÍNTESIS CRONOLÓGICA DEL DRAMA

### • **CAPÍTULO 4**

#### ***DIMENSIONES MORALES Y POLÍTICAS DEL DRAMA***

1. ENFERMEDAD Y FAMILIAS
2. LA BÚSQUEDA DE LOS CULPABLES
3. LAS MADRES PROTAGONISTAS
4. SILENCIOS Y DEBILIDADES DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA
5. EL HIGIENISMO COMO SENTIDO COMÚN Y EL ESTADO INTERPELADO

### • **BIBLIOGRAFÍA**

## PRÓLOGO

Este estudio aborda la cuestión de la relación entre las familias y las escuelas primarias en aquellos aspectos vinculados al cuidado de la salud y la prevención de las enfermedades, y se interesa, fundamentalmente, por los cambios que está sufriendo esta relación en la actualidad en la Argentina y, en especial, en la provincia de Río Negro. Las alteraciones en los términos de esta relación se están produciendo en el marco del prolongado proceso de deterioro de los fundamentos que otorgaban sustento a la relación entre gobernantes y gobernados. Para desarrollar mi argumentación, he puesto particular atención en la incidencia que ha tenido el Higienismo, como política de Estado, en tanto autorizó y sostuvo formas de vigilancia e injerencia por parte de la escuela en las vidas privadas de las familias.

El episodio suscitado por un brote de hepatitis ocurrido en una escuela del paraje rural de Contraalmirante Guerrico, situado en el Alto Valle de Río Negro, se constituyó para mí en el texto privilegiado - mirado e interpretado como *drama social* - cuyas sucesivas lecturas y aproximaciones fueron una constante en la elaboración de mi estudio. Para entender en todas sus implicancias ese texto, apelé a obras de antropólogos de distintas tradiciones teóricas, así como de autores de diversos campos disciplinarios, con los que establecí diálogos que me estimularon para problematizar mi objeto de estudio.

Organicé la exposición de esta tesis en cuatro capítulos. En el primero expongo los lineamientos conceptuales y los estudios realizados con anterioridad sobre temáticas afines, en los que me apoyé para dar sentido a mis reflexiones, discusiones y análisis y, describo aspectos del proceso de construcción de esta etnografía a modo de comentarios metodológicos.

En el segundo capítulo presento cuestiones contextuales que ubican espacial y temporalmente, al *drama*. En la primera parte describo imágenes de la región del Alto Valle de Río Negro y enfoco en particular a las escuelas de chacra, a los chacareros y a los maestros. En la segunda parte, ofrezco un panorama del Paraje Contraalmirante Guerrico con una atención particular puesta sobre el Centro de Salud y la escuela que fue escenario del drama.

En el tercer capítulo cuento el *drama de la hepatitis* organizado a través de tres momentos: el inicio, la crisis y el desenlace. La última sección de este capítulo contiene una cronología de lo acontecido y el *dramatis personae*.

El cuarto capítulo desarrolla el análisis de lo acontecido en distintas dimensiones y contiene el conjunto de reflexiones que sostienen la argumentación de este estudio.

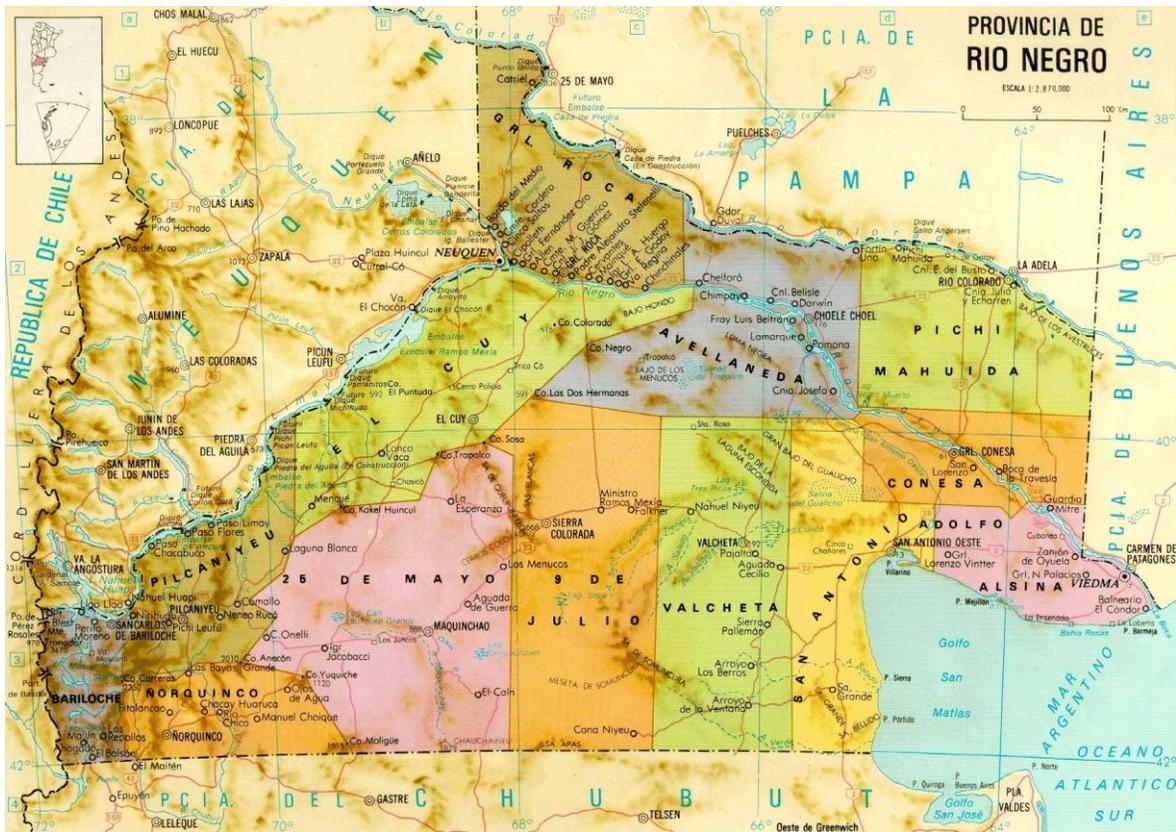
Durante las distintas etapas de preparación y elaboración de este trabajo conté con los comentarios críticos y constructivos del Dr Arno Vogel quien, desde un inicio estimuló mi tarea, me ayudó a clarificar mis planteos y sugirió aperturas, que en todos los casos, dieron lugar a mejores desarrollos. Deseo agradecer al Dr. Leopoldo Bartolomé por el aliento, el estímulo y el apoyo constante recibidos. No quiero dejar de mencionar el enriquecimiento que significó para mí, haber compartido puntos de vista y haber recibido sugerencias valiosas por parte del cuerpo docente del Programa de Postgrado en Antropología Social. También agradezco las lecturas y observaciones de partes de este manuscrito realizadas por Ofelia Seppia y M. Teresa Pujó.

No quiero dejar de incluir una mención a la Dra. Rosana Guber, quien desde que nos conocimos me animó a transitar por los apasionantes caminos de la Antropología y a quien debo gran parte de mi decisión de realizar en Posadas los estudios de Postgrado.

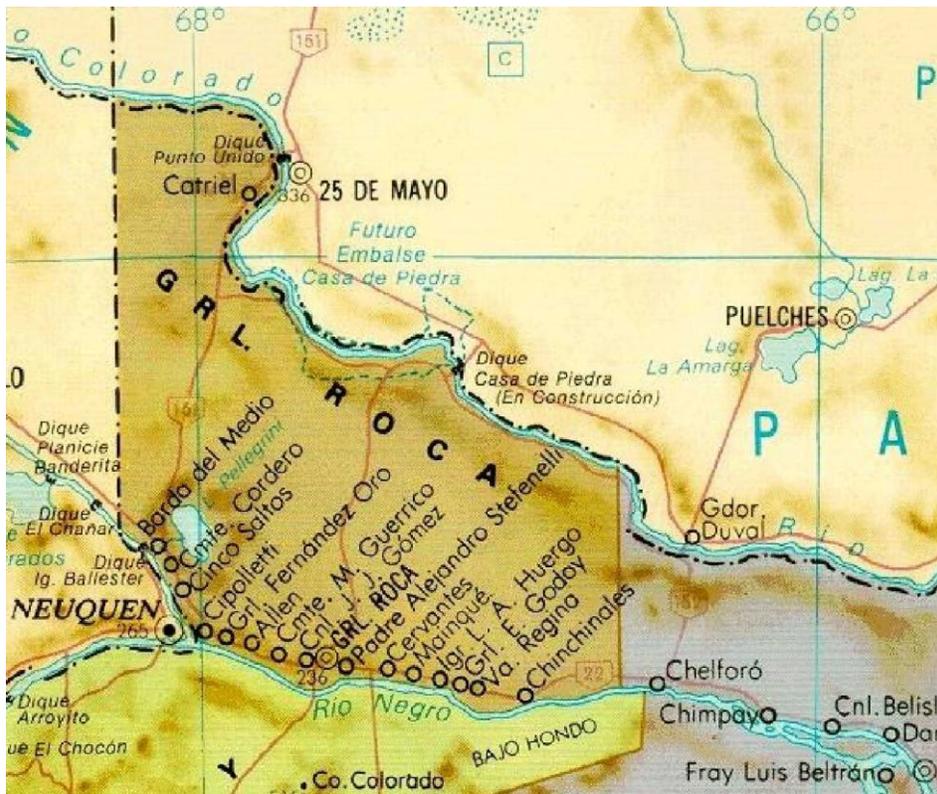
Deseo reconocer la participación de los pobladores y trabajadores del Paraje Contraalmirante Guerrico que confiaron en mi tarea y me acompañaron. En particular, agradezco el cariño, la atención y la generosidad de la directora y los maestros de la escuela 68 y de Dante, Ida y Marta del Puesto Sanitario.

# MAPAS

## PROVINCIA DE RÍO NEGRO



## ALTO VALLE DEL RÍO NEGRO LOCALIDADES



## PARAJE CONTRAALMIRANTE MARTIN GUERRICO<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Este mapa fue realizado utilizando como modelo el cedido por los agentes sanitarios

# **CAPITULO 1**

## ***PRESENTACIÓN***

### **1 PLANTEO DEL PROBLEMA**

La etnografía escolar ha desarrollado estudios sobre la problemática de la relación entre las familias y las escuelas vinculados al tipo y modos de transmisión de la cultura, en función de comprender aspectos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de los hijos de familias pertenecientes a minorías (étnicas, religiosas, etc.) y a sectores sociales subalternos, en sociedades complejas. Entre los aspectos menos abordados de la relación entre las escuelas y las familias, se encuentra el papel de la escuela en el control social de la salud.

El argumento de la prevención de las enfermedades y el cuidado de la higiene entendidos como asuntos de Estado, estableció para la escuela primaria desde sus orígenes - como institución encargada de la educación pública- formas específicas de vigilancia e injerencia en las vidas privadas familiares a través de las cuales se ejercía control, especialmente sobre las familias de sectores sociales subalternos. Esto fue posible en tanto, por un lado, el Estado delegó autoridad en la escuela para cumplir con esta misión y, por el otro, las familias aceptaron –con distintos grados de resistencia- esta intervención en sus vidas privadas. De ahí la importancia que adquirió la construcción de una imagen, un prestigio y una legitimidad tanto de la escuela como institución especializada, como de los maestros y las maestras, como cuerpo social preparado técnica, física y moralmente para llevar a cabo esta función social.

Sostengo que la concepción de prevención de la enfermedad y cuidado de la salud, entendidas como cuestiones sociales, otorgó a la escuela una misión fundamental y estratégica y la autorizó a actuar como una de las instituciones fiscalizadoras de las familias, en tanto la infancia o la niñez se consideró una razón de Estado. Ph. Meyer comentando una expresión de un autor francés de fines del siglo XVIII en la que compara

al gobierno con un jardinero que cuida la simiente de la sociedad en las futuras generaciones, dice:

"En su tarea de gestión de la sociedad, de producción y de difusión de una buena educación única, laica y obligatoria, el Estado procede como un jardinero. En la profusión de modos de vida no cesa de tallar, arrancar, plantar, recortar, podar, transplantar, reproducir, despoblar, cercar, curar, devastar, forestar, cultivar, eliminar y distinguir lo comestible de lo ornamental." (1977: 9)

El rol fiscalizador de la escuela, junto con otras variables, dio lugar a la construcción de una imagen de institución que sostuvo, sin aparentes contradicciones, una relación al mismo tiempo armónica y vigilante con las familias.

En este trabajo, focalizo el papel de la escuela y de los maestros en la prevención de enfermedades y el cuidado de la higiene en la actualidad, las formas que adquieren la vigilancia e injerencia en las vidas privadas familiares y, algunas de las características actuales de la relación entre las familias y la escuela.

Para ello cuento la historia de lo sucedido en una escuela rural del Alto Valle de Río Negro, situado en el Norte de la Patagonia Argentina, cuando algunos alumnos contrajeron hepatitis. Esta historia que denominé *el drama de la hepatitis* sucedió entre los meses de julio y septiembre del año 1999 en la escuela 68 del Paraje Contralmirante Guerrico. Cuando se presentaron los primeros casos de niños enfermos de hepatitis, la directora, las maestras y las madres solicitaron apoyo y colaboración a las autoridades educativas y sanitarias a fin de prevenir que continuara el contagio. Entre otras medidas, pidieron la suspensión de las clases que no fue aceptada por las autoridades educativas, ni avalada por las sanitarias. Y esta negativa, produjo una situación de crisis que involucró a médicos, agentes sanitarios, maestras y directivos de la escuela, madres y familiares. La crisis se resolvió, cuando las familias decidieron no enviar los alumnos a clase y, un grupo de madres llevó adelante, en la escuela, las medidas de higiene que consideraron adecuadas.

A través de la descripción y el análisis de este conflicto que interpreté como situación dramática - drama social en los términos de V. Turner - desarrollé el argumento de este estudio que vincula al Higienismo con la problemática de la autoridad pedagógica y

médica, para atender a los cambios que se están produciendo en la actualidad en la relación entre las escuelas y las familias. El análisis de las dimensiones políticas y morales del *drama de la hepatitis*, puso en evidencia un proceso general de debilitamiento del prestigio de la escuela y de la autoridad de los maestros. Así, los principios y valores del Higienismo que, históricamente, sostuvieron y fortalecieron en gran medida la autoridad pedagógica del cuerpo docente frente a la de las familias - incluyendo el derecho a inspeccionar los modos de vida familiares en nombre de la protección de los aspectos físicos y morales que afectan a la salud pública – en este *drama*, sostuvieron y fortalecieron la capacidad de interpelación de las familias a la Escuela y al Hospital como instituciones del Estado. También sugiero la existencia de un creciente desmembramiento de algunos significados que otorgaron credibilidad a los mecanismos de representación que sustentan la figura del Estado.

## 2 LINEAMIENTOS CONCEPTUALES

### **Socialización escolar y autoridad pedagógica**

La enseñanza de los significados acerca de la limpieza y la suciedad, la salud y la enfermedad; las formas de establecer y de actuar las relaciones entre padres y maestros y los límites de lo público y lo privado forman parte del proceso de socialización escolar. La socialización consiste en la transmisión a los alumnos de un conjunto de prácticas y significados que integran la cultura considerada legítima. En este sentido, el proceso de socialización escolar forma parte de la reproducción cultural (P. Willis, 1988). Este proceso se realiza en la cotidianidad escolar mediante una diversidad de actuaciones y discursos, y aquello que en cada momento es transmitido incluye supuestos tácitos, connotaciones implícitas y dimensiones no conscientes de los significados transmitidos.

El trabajo pedagógico escolar ha sido explicado como inculcación de *habitus* por P. Bourdieu y J.C. Passeron (1971 ). Estos autores sostienen, que a través de la transmisión del saber, se inculcan ciertas predisposiciones a percibir, sentir, valorar, pensar y actuar en la realidad, que se inscriben en el cuerpo de los sujetos y se instalan de una manera duradera y exhaustiva, más o menos naturalizada.

Comprendida de este modo, la socialización escolar consiste en la transmisión e internalización de un conjunto de convenciones que se inscriben como parte del “sentido práctico” y que vuelven significativos, razonables, legítimos, aceptables los mandatos morales, los modos considerados correctos de hablar y de actuar, y el reconocimiento de determinados enunciados como conocimiento verdadero.

La escuela primaria, como lugar de paso obligatorio de todos los niños, es un espacio privilegiado de socialización impuesto como obligatorio por el Estado que emergió enfrentándose a otras formas de socialización y de transmisión cultural.

La escuela surge como institución del Estado —en sustitución de la Iglesia— disputando el monopolio de la educación legítima y entablando una pugna por afirmar una relación de superioridad con las familias, lo que implica obtener el reconocimiento por parte de éstas de la superioridad desde la cual puede actuar sobre los niños y sobre los adultos de esas familias. La génesis de lo que hoy conocemos como escuela primaria o elemental, pública o estatal, se sitúa en un momento histórico anterior al Estado moderno; en todo caso, la génesis de la escuela es paralela a la del Estado que se va conformando entre los siglos XVI y XIX. Se trata de una institución creada en Europa por la Iglesia, destinada hacia los hijos de los pobres que comienzan a aglomerarse en las ciudades.

Esta creciente presencia masiva de los pobres que acompaña al surgimiento del capitalismo, es objeto por parte de la Iglesia de acciones a la vez caritativas y de control; como parte de esas acciones se agregan, poco a poco, formas de educación de los niños, centradas en la enseñanza de la religión y las “primeras letras”. La intención moral, continuamente declarada por los documentos eclesiásticos de la época, subraya la urgente necesidad de apartar a los hijos de los pobres de los riesgos derivados de las formas de vida de sus familias, en una amplia gama de vicios que abarcaba la delincuencia, la prostitución, el alcoholismo, la vagancia, la sedición, etc. Inculcar las virtudes del trabajo, la modestia, la austeridad y la obediencia era tanto un recurso de salvación de las almas como una contribución fundamental a la constitución de un orden doméstico correlativo con ese nuevo orden social en surgimiento.

El reconocimiento del extraordinario sentido socializador de esta forma pre-histórica de la escuela elemental, va a determinar su literal expropiación por parte del Estado moderno, exteriorizado a través del largo conflicto entre religiosos y laicos y cuyo resultado es la

laicización de la escuela, su sistematización o institucionalización bajo los criterios de la ciencia positivista. Durante el XIX, la escuela como institución clave del Estado es ya una realidad. Ya no se trata de la salvación de las almas, sino de la formación del ciudadano. Han estudiado este proceso de surgimiento de la escuela, entre otros, A. Querrien (1979), Muel F (1991) J. Varela y F Alvarez Uría(1991) y para la Argentina A. Puiggros (1990) Se ha analizado históricamente la disputa con la Iglesia para asentar la autoridad pedagógica de la escuela pública, estatal, en la socialización de las nuevas generaciones, especialmente de los hijos de familias de sectores sociales subalternizados. Esta nueva institución también requirió librar disputas con las familias, con el ámbito de la vida doméstica, para desplazar hacia el ámbito de la institución pública estatal atribuciones sobre los niños que antes detentaba el mundo privado familiar.

“El maestro, junto con nuevos especialistas entre los que sobresale el higienista y el médico puericultor, aplicará a partir sobre todo de finales del siglo XIX a las clases obreras y artesanas y, más tarde, a la campesina (la escuela es originariamente urbana), las nociones de singularidad y especificidad infantil (...) El maestro al sentirse superior a las masas ignorantes no admitirá sus formas de vida familiar, higiénica, ni, por supuesto, educativa. No se produce en consecuencia una relación de igualdad, de entendimiento y refuerzo entre “familia” y escuela, sino que la escuela se pone en marcha para suplantar la acción socializadora de estas menesterosas clases consideradas desde un punto de vista fundamentalmente negativo" (J. Varela y F.Alvarez Uría, 1991: 51)

Las zonas de demarcación entre el mundo escolar y el mundo familiar reposan en costumbres, en significados largamente sedimentados en la cultura escolar, en las valoraciones que los distintos grupos sociales tienen de sí mismos y de la escuela, pero, en todos los casos, subyace la tensión de una disputa nunca definitivamente resuelta entre la autoridad pedagógica familiar y la autoridad pedagógica escolar, entre madres y maestras.

La autoridad pedagógica de los maestros se sostiene en gran medida en que son funcionarios públicos<sup>2</sup> y por lo tanto, el Estado les delega tareas y atribuciones relativas a la socialización y educación de aquellos que, según un conjunto de disposiciones reglamentarias, están en condiciones de incorporarse a la institución escolar en calidad de alumnos. Esta autoridad sancionada legal, material y simbólicamente por el Estado, no supone necesariamente contar con el reconocimiento y el consentimiento de las familias de sus alumnos.

Para ello, no basta con que los maestros enseñen y cuiden bien a los niños, es indispensable que representen los atributos que se supone están asociados a la enseñanza y al cuidado de los niños, construyendo de ese modo una imagen y un prestigio de sí mismos y de la escuela que sostenga su autoridad. Así, por ejemplo, la representación del empeño, la dedicación y la entrega al trabajo; del cuidado, la prolijidad y la higiene de sí mismos y de los niños, es fundamental para producir la relación de autoridad con las familias y su reconocimiento.

Esa relación de autoridad frente a las familias también da lugar a sostener la necesidad de atención permanente por parte de la escuela, sobre lo que sucede en la vida de las familias con la finalidad de reaccionar contra los “malos ejemplos” que inciden sobre el niño y en función del “bien común”, que persigue la escuela.

Es por eso que una parte de la tarea de los maestros consiste en un seguimiento informal y continuo de lo que ocurre en la vida de las familias –especialmente las de los “pobres” – en lo que podría denominarse una suerte de “fiscalización” de sus vidas privadas.

Esta actitud es tanto más compleja y difícil de sostener por cuanto esta injerencia en la privacidad de la vida familiar suele despertar resistencias. Al mismo tiempo, estas tensiones necesitan ser reguladas para que se mantenga el reconocimiento hacia los maestros, que sostiene su prestigio y autoridad.

---

<sup>2</sup>Rosanvallon plantea que históricamente, el lugar acordado por el Estado al cuerpo docente ilustra una modalidad de gestión de la relación entre el estado y la sociedad, en tanto como organización auxiliar, el profesorado - y en particular los maestros de escuelas primarias - está inmerso en la sociedad y profundamente unido al estado manteniendo un grado débil de autonomía. (1990)

En este sentido J Tamarit subraya el carácter doblemente funcionario de los maestros. “En primer término, desde el punto de vista administrativo, como empleado –funcionario del Estado; en este caso decimos que opera la dominación. En segundo lugar, en tanto que adhiera al proyecto dominante, en la medida que su conciencia se halle “impregnada” de hegemonía –o mejor dicho constituida por la “visión del mundo” dominante – el maestro será *funcionario en el sentido gramsciano* del término, y ahora estamos ante un hecho de hegemonía ( 1996 : 21)

Las resistencias a las que hacía referencia han sido estudiadas como manifestación de conflictos culturales; ya sea como resultado de socializaciones divergentes (P. Berger y Luckmann, 1984), aculturación antagonista (H. Wolcott, 1989, 1993), enfrentamientos resultantes de las diferencias de objetivos en la transmisión cultural familiar y escolar, entre otros. Estos aportes han permitido comprender cierto aspecto del carácter conflictivo –no siempre explícito- de los fundamentos sobre los que se asientan las relaciones entre las escuelas y las familias. Pero, tal como argumenta E Achilli , es necesario

“problematizar los enfoques centrados en el “conflicto cultural” ya que se sustentan en una concepción *homogeneizante y autónoma* de cada ámbito. Es decir, se analiza la “escuela” o la “familia”/”comunidad” como unidades cerradas, posibles de ser explicadas en sí mismas” (1996: 39)

Comprendidas de manera contextualizada, histórica y relacional, las instituciones escolares y las familias, lejos de sostener vínculos naturalmente armónicos y complementarios, mantienen relaciones atravesadas por conflictos periódicos y recurrentes, trabajosamente regulados por el discurso estatal y por la tradición<sup>3</sup> escolar que ha convocado, durante aproximadamente cien años, a percibir y sentir la escuela como un “segundo hogar”.

### **Higiene, salud y educación moral**

Una de las formas de fiscalización escolar más persistentes en el tiempo tuvo que ver con el cuidado de la salud y de la higiene, lo que permite relacionar las vidas privadas de las familias como una verdadera “cuestión de Estado” que compete a sus agentes, en este caso, los maestros. Lo que particulariza esta fiscalización de las condiciones de vida de las familias es que el tema de la salud y de la higiene se desplaza siempre, de una u otra manera, hacia los aspectos morales de la vida de las familias que constituye, en última instancia, la causa fundamental de sus modos de vida.

---

<sup>3</sup> Utilizo el término tradición en el sentido otorgado por R Williams. El concepto de tradición alude a “algo más que un segmento histórico inerte; es en realidad el medio de incorporación práctico más poderoso. Lo que debemos comprender no es precisamente “una tradición”, sino una *tradición selectiva* : una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (1980 : 137)

En función de comprender estas enseñanzas y su relación con la educación moral, este estudio se apoya en la perspectiva de análisis abierta por los trabajos de M. Douglas (1966). En este texto, la autora argumenta que la suciedad y la limpieza son valores relativos dependientes de *sistemas de clasificación* de una sociedad que permiten develar aspectos profundos del orden moral y social.

Desde la perspectiva de este estudio, las actitudes y comportamientos tendientes a evitar el contagio de la enfermedad, se analizan como formas de significar y simbolizar modos de clasificar y ordenar objetos y sujetos en la realidad existente.

El concepto de *sistemas de clasificación* ofrece posibilidades interesantes en tanto permite analizar el proceso mediante el que las cosas aparecen dotadas de una doble existencia: fáctica y moral, como parte intrínseca de la realidad construida socialmente y vivida como un conjunto de certezas acerca de que la realidad es tal como se presenta. (Berger y Luckmann, 1984)

Las acciones de lavar, limpiar, desinfectar, acomodar y ordenar refuerzan la definición de la realidad social y los sentimientos morales en la normalidad de la vida cotidiana escolar. Y la posibilidad de la existencia de la suciedad y la “consecuente” infección, vuelve particularmente perceptible el componente moral de esa normalidad y más aún, cuando esta “peligrosa” posibilidad se produce en contextos de crisis social.

### **Lo público escolar y lo privado doméstico**

"Las ideas tienen que ser institucionalizadas para cobrar en la sociedad no sólo una existencia intelectual, sino, por así decirlo, también una existencia material" (C. Geertz, 1995: 264).

Esta afirmación que explica un aspecto de la relación entre la política y la cultura, puede ser aplicada a la escuela que ha institucionalizado una idea acerca de sí misma.

La escuela primaria es un espacio social simbólico en el que las formas de sentir, pensar, actuar y percibir el espacio escolar encuadran las interacciones entre los individuos. En un apartado anterior planteé que la escuela se ha presentado como el "segundo hogar". Esta idea ha sido promovida y sustentada activamente desde el Estado, impuesta como parte de

las enseñanzas escolares y defendida y celebrada a tal punto, que pasó a ser parte de las creencias del sentido común. Analizar el modo en que es significado el espacio escolar a través de esta expresión, da lugar a comprender muchas de las situaciones y conflictos que se dan en la vida cotidiana de la escuela.

La expresión “la escuela es nuestro segundo hogar” es una metáfora en la que el término hogar conlleva aquello que M. Black (1996) denomina sistema de tópicos. Estos sistemas operan destacando ciertos rasgos de los términos aludidos. Así, el efecto que produce llamar metafóricamente segundo hogar a la escuela, es la evocación de un sistema de ideas relativas al hogar que se adaptan a la escuela. Y esta metáfora organiza nuestra visión de la escuela en tanto actúa, tal como señala M Black (1996), como un filtro que extiende el significado de escuela incorporándole el sentido de hogar. Al mismo tiempo, también le otorga nuevos sentidos al término hogar, ampliando su significación en tanto el hogar también tiene rasgos propios de la escuela.

La metáfora “escuela como segundo hogar” comparte la tradición con otra, “maestra como segunda mamá”, de manera tal que la imagen de la institución que educa a todos se complementa con la de quienes son los educadores. Así estas metáforas producen formas de englobamiento (Dumont, 1987) en un doble sentido: la escuela y la maestra adquieren sentidos del hogar y la mamá y, el hogar y la mamá encierran significados propios de la escuela y la maestra.

De este modo, una institución perteneciente al ámbito de lo público junto a sus funcionarios, en parte, pertenece al ámbito de lo doméstico; y una institución del ámbito de lo privado junto a sus miembros, en parte, pertenece al ámbito de lo público.

Al definir de este modo ámbitos comunes de pertenencia, estas metáforas operan en la vida cotidiana, al modo de un *frame* (E. Goffman, 1981).

"Los *marcos* permiten definir las situaciones de interacción y la estructura de la experiencia que tienen los individuos de la vida social: en realidad no se define sólo la significación de los episodios de la vida cotidiana, sino también el tipo de implicación requerido por ellos. Definir una situación implica también el establecer los modos apropiados de participar en ella: no es solamente dar un

sentido a lo que está pasando, sino también estar dentro de ello, espontáneamente implicados en lo que ocurre." (M. Wolff, 1987: 41)

Considerar a la escuela como hogar, estableciendo como natural la identificación entre ambos espacios que de hecho son diferentes e incluso, en ciertos momentos opuestos, rodea a la escuela de una serie de valores construidos como parte del espacio hogareño - seguridad, protección, refugio, amor, limpieza- en tanto

“el discurso corriente suele extraer, y sin duda de forma universal, de la familia modelos ideales de las relaciones humanas (como por ejemplo, conceptos como el de fraternidad” (P. Bourdieu, 1997: 128).

A la vez esa analogía entre escuela y hogar, suprime y oculta otros rasgos característicos de la escuela tales como , por ejemplo, las reglas habituales del mundo económico y del mundo político a las que pertenece por ser una institución del Estado.

Estas metáforas forman parte de un universo de sentidos producidos por acciones, comportamientos y discursos que provocan que las relaciones sociales escolares se experimenten al modo de las familiares. Esto permite sostener ciertas relaciones entre maestros, alumnos y padres—y descalificar otras- encuadrar las interacciones y otorgar una relativa *seguridad ontológica* (A. Giddens, 1987) que constituye un tipo particular de articulación entre el ámbito privado-doméstico y el público-escolar que disimula y oculta sus inevitables diferencias y oposiciones.

La escuela y la maestra son semejantes al hogar y la mamá y, a la vez, diferentes. Esta afirmación lejos de ser una contradicción, forma parte del contenido ambiguo propio de las expresiones metafóricas<sup>4</sup>. El uso de estas metáforas ha contribuido a estructurar una zona de la realidad y ha sugerido determinadas visiones de lo público/estatal, lo privado/doméstico y sus relaciones.

En el caso estudiado en este trabajo, se combinan, tres acepciones de lo público/privado. Ninguna de estas acepciones debe entenderse como el resultado de una acción unilateral del

---

<sup>4</sup> Ch. Perelman explica que “la ambigüedad de la metáfora, la multiplicidad de sus aspectos, puede fecundar el pensamiento impulsándolo hacia direcciones diferentes: la metáfora es menos precisa que la analogía, ejerce un efecto más poderoso en nuestra imaginación y en nuestra emotividad” (19 : 211)

Estado sobre la sociedad, sino más bien como la transformación histórica de las nociones de lo privado y de lo público a las que el Estado se fue adaptando (P. Rosanvallon, 1990)

En una primera acepción, alude a la gran delimitación de esferas trazadas por el conjunto de atribuciones que las leyes y las costumbres conceden al Estado, es decir, a la equiparación de lo público con lo estatal. Esto permite diferenciar e identificar la esfera de lo privado, cuya injerencia compete a los “particulares”. La escuela es, por definición, el espacio de lo público-estatal y el hogar, el ámbito de la vida privada doméstica.

Sobre esta primera delimitación, se superpone una segunda acepción que recorta el sentido de lo “público” en forma parcialmente transversal, a la escuela y a la vida doméstica.

Hay una dimensión no sólo de la escuela, sino también de la vida doméstica que es de “dominio público” y, por lo tanto, se considera pertinente la intervención, el control, la inspección, en ciertas circunstancias. Hay, así, una esfera pública que engloba a la escuela estatal –sujeta a inspección- pero como parte de un espacio mayor, que incluye dimensiones de las vidas privadas que afectan a todos y cuya “publicidad” es vivida como legítima.

Estos dos sentidos se superponen, pero no son puntualmente equiparables: la esfera pública estatal tampoco está completamente expuesta a la “publicidad” puesto que, en nombre de la profesionalidad, hay zonas de confidencialidad y de secreto en la “intimidad” pública estatal.

A esta doble acepción de lo público-privado, se agrega una tercera acepción: la de pertenencia común a un espacio físico y simbólico sobre el que se tienen derechos. Existe una acepción de lo público que no se refiere a las atribuciones del Estado, ni a la zona pública de las vidas privadas, sino a los efectos que produce la acción colectiva de distintos grupos cuando se apropian y redefinen espacios materiales y simbólicos como escenarios para el ejercicio de derechos. En estos casos, por ejemplo, se carga de nuevos sentidos la expresión “vía pública”, “plaza pública” e inclusive, “escuela pública”, ampliando también la noción de la ciudadanía. Estas formas de instituir espacios de lo público y ejercer la ciudadanía se alejan y, en ocasiones, se contradicen con el sentido escolar de “formación del ciudadano”<sup>5</sup>, y remiten a un enfoque de la ciudadanía que no se agota en la definición

---

<sup>5</sup> Tal como señala Rosanvallon, cuando comprende al Estado como institucionalizador de lo social, y se refiere en particular a la educación: "El principio del monopolio público de la educación más que un simple medio para garantizar la igualdad de acceso a la escuela, aparece para sus defensores como la condición de una uniformización de planes de educación solamente susceptibles de forjar un sentimiento nacional"(1990:108/109)

jurídico- política de derechos y obligaciones, sino que se centra en los procesos de construcción social del rol de ciudadano y de los diferentes sentidos que adopta en distintas sociedades (R. Da Matta, 1997)

## **Drama social**

Al comienzo de este capítulo mencioné el término drama social para referirme a la manera en que narré, analicé e interpreté el episodio de la hepatitis de la escuela 68 de Contralmirante Guerrico.

Durante el período en que el riesgo de contagio era la preocupación generalizada de las maestras y los pobladores, se desarrolló una experiencia, en el sentido que J. Dewey (1949) da a ese término, porque los eventos experimentados siguieron su curso hasta cumplimentarse y tuvieron una unidad que le dio su nombre: esa hepatitis. Resultó una situación delimitada que integró como un todo lo que los actores pensaban, actuaban, percibían y sentían y así, quedó redondeada como una

"articulación intersubjetiva de la experiencia, que tiene un principio y un fin y entonces, vuelve transformada en una expresión" (E. Bruner, 1986: 6)

Yo tomé al drama como forma de expresión (de encuadre y articulación) de esa experiencia porque entendí que ayudaba a describir e interpretar los eventos sucedidos como un proceso.

"Como expresiones o textos producidos, las unidades estructuradas de experiencia, tales como las historias y los dramas, son unidades de significado socialmente construidas" (E. Bruner, 1986: 7)

Esa hepatitis fue un drama tanto en el sentido de cómo fueron experimentados aquellos días por los actores -la vivencia dramática de la situación - como en el sentido que yo le otorgué cuando la reconstruí. Elegí la forma de drama porque entendí que era la expresión más cercana a la experiencia vivida. Mis relatos y notas, así como los relatos de mis informantes

contenían acciones conflictivas entre personajes que se desarrollaban en escenas secuenciadas y organizadas de acuerdo a un principio, un desarrollo y un desenlace. A través de los relatos de aquellos sucesos, mis informantes y yo revivíamos, recreábamos y reconstruíamos lo sucedido. Entendí que la representación teatralizada, permitía narrar los hechos cargados de conflictividad, tensión y ambigüedad y articular eventos del pasado con las acciones desarrolladas en un presente y, de este modo constituir mi historia acerca de lo sucedido.

"Cuando un autor escribe en el papel ideas ya claramente concebidas y ordenadas de modo congruente, el trabajo real estaba hecho previamente" (J. Dewey,1949: 48)

V. Turner utilizó el concepto drama social como una metáfora clave para comprender la vida social. Así como los conflictos sociales conforman el corazón de la producción dramaturgica, los dramas sociales existen como resultado de conflictos que son inherentes a las sociedades.

Los dramas sociales son unidades de experiencia que emergen en situaciones de conflicto. Su inicio se corresponde con la ruptura de una regla en un escenario público, deliberada o como efecto de una impulsión desatada por una persona o un grupo. A ese rompimiento, le suceden conflictos entre individuos, grupos y subgrupos que ponen de manifiesto conflictos implícitos de personalidad, de temperamento, de intereses, de ambición y de poder.

"Estos conflictos crecen frente a una crisis de unidad y continuidad del grupo a menos que rápidamente sean condenados por una acción pública compensatoria tomada consensualmente por líderes, ancianos o dirigentes del grupo. (:..) Si el drama social corre su curso completo, las consecuencias (o "consumación" tal como Dewey la llamó) pueden ser o la restauración de la paz y la "normalidad" entre los participantes o el reconocimiento social del irremediable cisma o ruptura" (1986: 39).

El drama de la hepatitis, tal como yo lo denominé, es el relato de una crisis que vivieron las maestras y la directora de la escuela, las madres y las familias, los agentes sanitarios y los médicos, las autoridades educativas y sanitarias en el Paraje Contralmirante Guerrico. Se trató de una crisis que fue creciendo hasta llegar a un momento de máxima tensión en las relaciones entre los grupos comprometidos. Las aparentes relaciones armónicas se transformaron y pusieron en evidencia los antagonismos latentes. El desenlace de la crisis, dio lugar a la vuelta a una cierta normalidad y produjo una momentánea, pero importante, alteración de las relaciones de autoridad entre médicos, maestras y madres. Así, el desarrollo formal del drama puede entenderse

"Como un proceso de conversión de valores y fines particulares, distribuidos en un número de actores, en un sistema (el cual es siempre temporal y provisional) de significados compartidos o consensuales (V. Turner en P. Mc Laren, 1995: 25).

### 3 ALGUNOS ANTECEDENTES

#### **Una inevitable distancia: la relación escuela y familia**

La relación familia – escuela ha sido interpretada como de inevitable distancia dado el carácter público del proceso educativo escolar y el privado de la vida doméstica, a partir del origen de la escuela primaria estatal en la Argentina (D. F. Sarmiento, 1989). Esta interpretación estaba sostenida por la filosofía educativa dominante de fines de siglo XIX y principios del siglo XX (E. Durkheim, 1973; E. Spranger, 1964), y de maneras menos explícitas, mantiene su vigencia hasta la actualidad.

La puesta en cuestión de esta interpretación incorpora en el campo de la investigación social y de la antropología, en particular, una de las temáticas que incluyen a la escuela como objeto de estudio.

En este sentido, las principales líneas desarrolladas focalizan: a) los procesos educativos que se realizan fuera de la escuela en la vida familiar, tanto en sociedades no occidentales como occidentales (M. Mead, 1972, G. Spindler, 1987, etc.) y b) las diferencias y conflictos

que existen entre los modos familiares y los modos escolares de transmisión cultural (P. McLaren, 1994; J. Ogbu, 1974, 1993; P. Willis, 1988; H. F. Wolcott, 1989, 1993 etc.). Atendiendo a estas diferencias, dentro del terreno de la investigación educativa, ha habido una preocupación por comprender la imagen que tienen los maestros con respecto a las formas en que educan las familias.

“Los maestros, tienden a ver a las actividades del hogar como complementarias o disonantes con las expectativas escolares (Lightfoot, 1978; Connell et al, 1982). Los maestros esperan, por ejemplo, que los padres aseguren que se completen las tareas para el hogar, que participen en las reuniones entre padres y maestros y en los eventos escolares, y al mismo tiempo que no critiquen o interfieran con lo que sucede en la escuela (Lightfoot, 1978)” (C. Melnik, 1991)

Algunos estudios de la relación familia- escuela en contextos rurales de países de América Latina tienen relevancia para este trabajo ya que desarrollan descripciones comparativas que permiten comprender aspectos silenciados y “problemas de sentido” (A. De Tezanos y otros, 1983) que afectan tanto al trabajo pedagógico de los maestros como al aprendizaje de los niños (J. Ezpeleta, 1989; J. Ezpeleta y E. Rockwell, 1985; B. Diconca, 1997; M. B. Nemcovsky, 1994; M. R. Neufeld, 1988, 1991; E. Rockwell, 1986, 1996).

No he encontrado estudios que analicen las relaciones entre familias y escuelas centradas en las prácticas del cuidado de la salud y la higiene de los niños. Este vacío de conocimiento en torno a la conexión entre dos instituciones tan poderosas dedicadas a la socialización de los niños, fortaleció la relevancia de los interrogantes que orientaron este estudio.

Me he apoyado en algunos trabajos realizados dentro del campo de la Historia y la Sociología de la Cultura que dan cuenta de un núcleo de sentido que acompaña el proceso de surgimiento de la escuela y al valor moral de los hábitos de cuidados de la salud, la higiene personal y la limpieza, frente a los niños, a los padres y, muy en particular, frente a los “pobres”. (M. Foucault, 1994; Joseph y Fritsh, 1977; Murard y Zylbermann, 1976; A. Puiggros, 1990; A. Querrien, 1979; J. Varela y F. Alvarez Uría, 1991).

A. Puiggros cuando caracteriza al sistema educativo argentino en sus orígenes argumenta la existencia de un conjunto de razones que se combinaron para que el modelo médico fuera adoptado por el lenguaje escolar y señala que, en particular

"la caracterización de la gran masa de los educandos como susceptibles de enfermar física, moral, mental y espiritualmente o como enfermos de diversas categorías, fue su condición necesaria" (1990: 118)

### **En parte un problema, en parte una solución: la relación Estado higienista y escuela**

Un lineamiento conceptual que me ha permitido desarrollar un aspecto importante de este trabajo, es considerar al Estado como un fenómeno histórico en el que se articulan hechos, ideas y representación social para entender los modos en que éste produce a la sociedad y al mismo tiempo, el modo en que éste se constituye por la imagen que la sociedad se forma de él. Esta orientación la he tomado de Rosanvallon, quien sugiere estudiar al Estado como el producto de la interacción constante con la sociedad. Para entender esta interacción, considera al Estado tanto un problema, como una solución:

"una solución porque él se encarna en instituciones, prácticas y reglas, y un problema, porque no tiene consistencia para responder a la cuestión inestable, incansablemente discutida y repetida de la institución de lo social". (1990:14)

Al desarrollar la historia del Estado tomando la figura-imagen de institucionalizador de lo social, de "actor de lo social", Rosanvallon entiende al Estado Higienista como una ruptura en las maneras de ver las relaciones del Estado con la sociedad civil:

"Gobernar y asistir revelan el mismo principio y deben obedecer a las mismas leyes, las de una *ciencia del hombre* fundada en la combinación de la fisiología, la moral y el análisis de las ideas" (1990: 120/121)

Desde mediados del siglo XIX, el progreso del saber médico modificó el modo de entender las enfermedades y en especial, las epidemias, ya que se propuso actuar en primer lugar contra las causas externas: el aseo de las casas, el saneamiento del agua, el estado de los alimentos, el trabajo excesivo y la ignorancia. Esto llevó al Estado a la reconsideración de su campo de acción y a penetrar ,en nombre de la *higiene pública*, en dominios en los que antes no se había pensado.

"Además de preocuparse respecto al invisible nexo microbiano entre los individuos, para controlar sus efectos sobre el cuerpo social, al Estado le cabe otro cuidado - transformar un agregado de individuos que ocupan el mismo territorio en este cuerpo cohesionado al que se le da el nombre de **nación**" (M. A Da Silva Mello & A. Vogel, 2000: 55) .

La Higiene fue presentada como una ciencia social y política que adquirió un sentido totalizador del conocimiento y de las distintas dimensiones de la vida humana y de todos los individuos, sea cual fuere, su lugar en la sociedad. En un texto publicado en Brasil en 1918, esta idea fue expresada de la siguiente manera:

"(La higiene) Vela por el hombre y por todo lo que pueda serle útil, por su perfeccionamiento físico, moral y mental, desde su embrión hasta su declinación natural, se trate de un individuo o de una colectividad.( B. Penna; 1918: 69)

Saneando a los individuos y a los medios en los que ellos ejercen sus actividades, ella también sana su moral, despierta la energía de los componentes de la sociedad, produce en ellos el estímulo al trabajo, volviéndolo productivo y remunerable." (B. Penna; 1918: 70)

En varios países de América Latina hacia finales del siglo XIX - y demás está decirlo, en Europa y Estado Unidos a lo largo de todo el siglo XIX - el Higienismo se consolidó como política de Estado, vinculado a la lucha antiepidémica. En la Argentina, particularmente, fue impulsado tras las grandes epidemias de fiebre amarilla de 1871 y de cólera en 1867-8. Las investigaciones históricas de E. Zimmermann (1995) y D. Armus (2000) dan cuenta del surgimiento de la Higiene como una cuestión de Estado.

Zimmermann cita un fragmento del reporte oficial del Departamento Nacional de Higiene del año 1882 que sintetiza las ideas de regulación estatal de conductas individuales y de centralización administrativa de las políticas sanitarias:

"la higiene no admite el principio de que un individuo sea dueño de disponer de su persona o propiedades hasta el punto de causar con ello perjuicios a la salud pública, ni que los poderes locales procedan en materia sanitaria con independencia del poder central". (1995: 103)

Estas atribuciones del Estado sobre los individuos y la sociedad implicaban la instalación de un orden normativo basado en el interés supremo de la "salud pública", que debió apelar a distintas formas de coacción y de control, pero también a la generación de un nuevo consenso, en un proceso en que se fueron combinando formas de resistencia y rechazo en los destinatarios de las nuevas normas con una paulatina aceptación de la legitimidad del control del Estado sobre sus vidas, proceso en el que se mezclaron "genuinas intenciones humanitarias y reformadoras con más o menos abiertos empeños de dominación" (D. Armus, 2000: 533 )

La higiene también otorgó argumentos que legitimaron y profundizaron el proceso secularizador del Estado en áreas en las que tradicionalmente ejercía control la Iglesia. Tal fue el caso, entre otros, de la educación que fue considerada un medio fundamental de difusión de los modos higiénicos modernos. En el contexto de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, la higiene era un valor que, en tanto ciencia, se presentaba como universal y vinculado a la expansión de la instrucción como recurso para el cambio social, facilitando la creación de un amplio consenso:

" Así, y más allá de sus contenidos disciplinadores, la higiene apuntaba a proveer una cierta respetabilidad que, se asumía, facilitaba la integración y el reconocimiento social. Debe alineársela junto con una ristra de esfuerzos normativo-edificantes que descubren zonas donde el consenso parece haber jugado un papel más efectivo que las diferencias ideológicas y políticas" (D. Armus, 2000: 545)

Las ideas y prácticas relacionadas con las conductas higiénicas demandaban que la gente creyera y aceptara la existencia de enemigos invisibles - gérmenes y microbios - que materializaban las enfermedades y a los que se debía combatir utilizando ciertas estrategias.

"En relativamente poco tiempo el código higiénico penetró infinidad de esferas de la vida social e individual. En el mundo del hospital, donde la higiene suponía asepsia; en el mundo hogareño, donde la higiene se asociaba a la limpieza y ventilación de la vivienda; en el mundo laboral, donde daba cuenta fundamentalmente del ambiente de la fábrica y el taller y en menor medida del sobretrabajo; en la calle, que destacaba los riesgos del contacto de modo indiscriminado con otra gente, residuos o ambientes. Y en la esfera individual, donde no sólo los rituales del aseo sino también las inmunizaciones estaban destinados a aumentar la resistencia física" (D. Armus, 2000: 546)

#### 4 COMENTARIOS SOBRE LA METODOLOGÍA

Las cuestiones metodológicas que describo a continuación, no tienen la pretensión de desarrollar un recuento exhaustivo y detallado del conjunto de actividades realizadas durante el curso de este estudio. Simplemente, me detendré, en algunos aspectos que considero cruciales en tanto revelan la naturaleza del trabajo teórico y empírico desarrollado.

Para dar cuenta de estos aspectos he dividido el conjunto de tareas en tres etapas que se corresponden con una secuencia cronológica del avance del proyecto y con algunos problemas metodológicos que condensan las características más relevantes del trabajo.

Durante la primera etapa, realicé trabajo de campo en la escuela N° 68 de Contralmirante Guerrico y profundicé mi conocimiento en temas y problemas de la Antropología. Durante el segundo período, amplié el trabajo de campo integrando otros actores y otros lugares dentro del Paraje y focalicé mis lecturas y análisis en temáticas más directamente vinculadas con el objeto de estudio. El tercer momento, estuvo fundamentalmente dedicado a la escritura, a la lectura de textos que orientaban y enriquecían mis análisis, combinados con encuentros con algunos de mis interlocutores en el campo.

### **El trabajo de campo en la escuela**

Comencé el trabajo de campo en la escuela 68 durante el mes de octubre 1998<sup>6</sup> hasta que finalizó el período de clases - en la primera semana de diciembre- y lo continué a partir del mes de marzo de 1999- cuando se inició el nuevo período lectivo. Concurría a la escuela, algunas mañanas y algunas tardes, de manera inconstante, limitada por mi escasa disponibilidad horaria, y estuve concentrada esencialmente en lo que sucedía en la escuela, y más precisamente, en lo que les sucedía a las maestras y en lo que contaban acerca de lo que allí ocurría. Entré en "sintonía", especialmente con algunas maestras, que fueron, a lo largo del trabajo, interlocutores fundamentales. También participé observando situaciones de clase y de recreo y colaboré con los docentes en algunas actividades surgidas de manera espontánea o propuesta por ellos.

A través de lo que me contaban, veía y participaba, experimentaba la idea de una escuela exaltada por la tranquilidad y la paz del lugar, por el reconocimiento de la "comunidad" al esfuerzo de las maestras y de los niños, por la familiaridad en las relaciones entre los docentes y con un grupo de madres que apoyaban la tarea de la escuela, por las diferencias con otras escuelas en las que había "*violencia y problemas de disciplina*" y sobre todo,

---

<sup>6</sup> Esta etapa del trabajo de campo la realicé como co-directora del Proyecto de investigación "Las Prácticas Escolares de los Maestros" dirigido por el Prof. Héctor Mendes y subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue

porque tal como resumió una maestra: "*Aquí en la chacra te sentís mejor, los padres valoran el trabajo nuestro todavía*"

Además de registrar los diálogos que mantenía con los maestros, también registré otras conversaciones en las que no intervenía e, incluso, mi presencia quedaba relativamente desdibujada. De este modo fui documentando la coexistencia de discursos de los mismos docentes que mostraban otras creencias, supuestos, apreciaciones respecto a las familias de los alumnos de la escuela.

Así por ejemplo, en una oportunidad se produjo una conversación durante una Jornada Docente –un día por mes los maestros de las escuelas rionegrinas se reunían para trabajar diferentes temas y los alumnos no iban- en la que estaba invitada para conversar acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En un momento en que los maestros agrupados de a cuatro leían y comentaban un texto, en uno de los grupos se produjo el siguiente diálogo, a raíz de comentarios vinculados a problemas de aprendizaje y de comportamiento de algunos alumnos:

*Vicky:.. Me hace acordar a Josecito... Le tenía que decir: sacate los mocos, Josecito (...) Hablé sobre lo arrugado de su guardapolvo, sucia su cara, sucia su ropa (...) Un día le dije al papá que le cortara el pelo, me hizo caso y quedó bonito (...) Al final los chicos tomaron otra postura. Ahora todos están preocupados por lo que tienen abajo del guardapolvo ¡Mirá lo que traje! dicen, y se muestran. Es un mecanismo para mostrar lo bien que están (...)*

*Mariela: Yo no les puedo decir nada porque el olor a pis es de la casa.*

*Mónica: Capaz que se bañan, pero se ponen la misma ropa.*

*Elsa: Tenemos que pensar que tenemos unos anticuerpos tremendos!*

*Marcela: Todo está pasado a olor a pis, está impregnado.*

*Mónica: Y, deben dormir juntos... uno se hace pis, entonces...*

Los temas relacionados con la preocupación de los maestros por la falta de higiene y de cuidado de los niños no eran habituales en los diálogos conmigo. Sin embargo, cuando advirtieron que yo estaba prestando atención a sus comentarios, no bajaron la voz ni cambiaron de tema. Así, fui reuniendo elementos para dar cuenta del punto de vista de los

maestros: ser “pobre” y “del campo” suponía rasgos que incluían además de la tranquilidad, la ingenuidad y el respeto a la escuela, la ignorancia, la vulgaridad, la suciedad, el mal olor, la desprolijidad, la dejadez, el descuido, la promiscuidad, la enfermedad.

La visión respecto a los pobladores del lugar se completó con otros relatos provenientes de entrevistas a chacareros propietarios de Guerrico, considerados por los maestros como los interlocutores válidos para mi trabajo. A través de estos relatos, también reconstruí un significado colectivo respecto al lugar que ocupaba la escuela entre los pobladores de Guerrico. Ésta era no sólo el ámbito educativo privilegiado para los hijos de los nativos, sino también un espacio en el que se realizaban festejos escolares y no escolares - como por ejemplo algunas fiestas de casamiento y cumpleaños de quince -, se enseñaba catecismo a los hijos de las familias católicas, se realizaban reuniones para organizar demandas a los poderes públicos por mejoras vinculadas a los servicios públicos, a viviendas, etc.

La decisión de comenzar mis estudios de postgrado en el año 1999, me permitió entablar un diálogo con la Antropología que fue decisivo para el desarrollo del proyecto en tanto me situó en una perspectiva que me ayudaba a distanciarme de las formas en que están delimitados los problemas en el campo educativo. El contacto con las temáticas y las narrativas antropológicas me fueron situando en un "mundo" diferente. Si bien ya tenía relación con el mundo de la antropología - a través de textos y congresos -, sufrí una suerte de inmersión que, sin duda, produjo cambios en mis puntos de vista e introdujo en mí nuevas maneras de percibir, reflexionar y narrar.

Durante el mes de julio de 1999, se presentaron los casos con niños enfermos de hepatitis en la escuela 68 y esta situación operó como punto de inflexión en el desarrollo de mi proyecto. Más aún, dio origen a este trabajo y marcó el inicio de lo que denominé segunda etapa del trabajo de campo.

Se trató de una situación que se prolongó casi tres meses, y dentro de ese período, durante seis semanas viví en la escuela un clima muy convulsionado en el que afloraron tensiones y conflictos, que en la "normalidad", cotidiana se mantenían silenciados o afloraban como pequeñas disrupciones de la cotidianeidad. La enfermedad como hecho desencadenante me reveló que las cuestiones derivadas de los problemas de salud, prevención e higiene, provocaban pugnas y rivalidades en la relación entre los familiares y los maestros - más específicamente entre algunas maestras y algunas madres. En ciertos comportamientos,

gestos y diálogos se corporizaron aspectos de la relación que mostraban distanciamiento y cuestionamientos mutuos. Y la hepatitis, se utilizaba más que como un hecho, como argumento para plantear desacuerdos y acusaciones que desbordaban el problema de la prevención de la enfermedad.

Yo necesitaba entender lo que había sucedido durante esas seis semanas porque la urgencia por detener el contagio no alcanzaba como argumento para explicar los conflictos. Para ello era necesario

"Atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta -o, más precisamente, de la acción social - donde las formas culturales encuentran articulación" (C. Geertz, 1995: 30)

Apresé el sentido dramático de las acciones sociales que había registrado y entendí que podía interpretarlas si las reconstruía como una historia

"Las historias, según Burke, constan de cinco elementos: un Actor, una Acción, una Meta, un Escenario y un Instrumento, a los que hay que sumar un Problema. El problema consiste en la existencia de un desequilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriores" (J. Bruner, 1996: 61).

Me detuve en la lectura de varios textos de V. Turner con la intención de comprender cómo la metáfora drama social le permitía organizar su narrativa sin confundir una escena de la vida social con una escena teatral.

Volví al trabajo de campo en agosto de 2000 - aunque en los meses anteriores visité la escuela y recorrí el Paraje en varias oportunidades - y lo prolongué durante seis meses. Mi intención principal era que distintas personas me relataran lo que había sucedido en aquella hepatitis.

"Cuando la gente se comporta de acuerdo con el principio situacional de Barker o con las máximas de interacción conversacional de Grice, no preguntamos *por qué*: sencillamente la conducta se da por supuesta como si no tuviera necesidad de más

explicaciones (...) En cambio, cuando nos encontramos ante una excepción de lo corriente y le pedimos a alguien que nos explique qué está pasando, la persona a la que interpelamos nos contará prácticamente siempre una historia en la que habrá *razones* (o alguna otra especificación de un estado intencional). Además la historia, casi invariablemente, consistirá en la descripción de un mundo posible en el que se hace que, de algún modo, la excepción que se ha encontrado tenga sentido o "significado" (J. Bruner, 1996: 60)

Las tareas que desarrollé consistieron en concurrir al Centro de Salud en horarios de atención al público, acompañar la tarea del agente sanitario, visitar las casas de algunos pobladores y la otra escuela de Paraje y realizar entrevistas a pobladores, docentes, agentes sanitarios, enfermera y médicos. Durante este período experimenté una verdadera "resocialización":

"Tal es la metáfora del pasaje de un menor, un aprendiz, un inexperto, al lugar de adulto...en término nativos" (Guber, 2001:54).

Algunos hechos vividos durante este período dan cuenta del sentido profundo que tuvo para mi esta "resocialización", proceso en el que Dante, uno de los agentes sanitarios, fue un protagonista central.

### **Dante y el mapa**

Yo había ido al Centro de Salud con la intención de completar la información que tenía hasta ese momento sobre el episodio de la hepatitis, dado que la participación de Marta, la agente sanitario, había sido protagónica. Pero lo que sucedió fue mucho más que eso.

La primera vez que fui al Centro de Salud, conversé con uno de los agentes sanitarios quien me contó detalles acerca de lo sucedido a raíz de los enfermos de *aquella hepatitis* que revelaron la importancia que había tenido el episodio también para ellos.

Pero, además, me comentó que una de las principales actividades que ellos realizaban, era recorrer la zona y censar a los pobladores. Los agentes sanitarios confeccionaban registros

de personas que nacían y morían, de enfermos, de embarazadas, de niños, de ancianos, de extranjeros que se radicaban de manera temporaria o permanente, de casas habitadas y deshabitadas, etc. Esto me remitió a la problemática de mi estudio, ya que la tarea de llevar adelante una contabilidad demográfica fue un recurso clave de las propuestas higienistas cuyo fundamento estaba basado en el "interés nacional" por el mantenimiento del número de pobladores y la preservación de su salud física y moral. De este modo, el Higienismo contribuyó con la política poblacionista en la época de la fundación del Estado Nacional. En este sentido, que los agentes sanitarios tuvieran en la actualidad esta responsabilidad ante el Estado, me sugirió la vigencia práctica del ideal higienista.

Durante el siguiente encuentro en el Centro de Salud, estábamos conversando con los dos agentes sanitarios -Dante y Marta- y llegó una anciana a atenderse. Dante me explicó que le daba mucha lástima porque la *viejita* recorría cuatro kilómetros para llegar y habitualmente se le hacía tarde. También me contó cuestiones referidas a la vida familiar de la señora, con quién vivía y dónde. Yo no lograba ubicarme con las referencias que me daba. Marta salió de la cocina y al rato regresó con un rollo de papel debajo del brazo: era un mapa del Paraje dibujado a mano con lápiz negro sobre un papel grueso, de color amarillento, con algunas referencias en lápiz de color. En el mapa estaban referenciadas las dos rutas, todas las calles y la circulación de los canales, delimitadas cada una de las chacras, dibujadas las viviendas ocupadas y desocupadas, escritos los apellidos de las familias, referenciados el centro de salud, las dos escuelas, el Centro Experimental del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, los templos, las bodegas y la estación de Ferrocarril. Entre los dos señalaban lugares, nombraban personas, marcaban recorridos, y en mí, de manera bastante inmediata e imprevista, comenzaron a precisarse y concretarse algunas imágenes que tenía desdibujadas, y pude relacionar datos que tenía inconexos. La gente comenzó a ser de carne y hueso, con nombre y apellido y con historias. Ese mapa me comunicaba recorridos, contactos, formas de organización social de un modo tal, que al igual que ocurre con algunos gestos, comportamientos o posturas, difícilmente puedan comunicarse de manera tan elocuente a través de la comunicación verbal. Percibía,

comprendía y gozaba esa representación como si hubiera estado percibiendo, comprendiendo y gozando el recorrido del Paraje<sup>7</sup>

Recordé mi experiencia anterior con el plano catastral que me habían dado en la escuela. Aquel no me había sido útil para percibir el Paraje, no tenía vida, pero operó en ese momento como indicio importante del punto de vista de las maestras. Así como el mapa del centro de Salud era importante por todo lo que incluía, el de la escuela "hablaba" por todo lo que excluía.

También recordé que había visto representaciones de Guerrico dibujadas por algunos niños de sexto y séptimo grado y había asistido a la clase en la que ellos explicaron sus representaciones, pero no me había instalado a "mirar" el Paraje a través de sus representaciones. Seguramente había influido en aquel momento y lugar, el haber concebido –y en esto incidió mi experiencia como maestra- lo que sucedía durante esa sesión como una tarea escolar. El mapa en sí mismo no tenía otro valor que el de ser un “disparador de la actividad”. Sin embargo, en esas representaciones de los niños, había referencias concretas que permitían orientarse en el espacio del paraje, estaban señalados lugares de encuentro e interacción - la orilla del canal donde se bañan en verano, el desagüe donde no se pueden bañar, la “cancha de la escuela”, el “boliche de la abuela” donde los grandes juegan al tejo los fines de semana - y de este modo quedaban objetivadas experiencias, puntos de vista y perspectivas diversas acerca de la vida social.

Así, los mapas no sólo me permitieron reconstruir distintos puntos de vista y distintas versiones respecto al lugar y las relaciones sociales, sino también me posibilitaron objetivar supuestos que velaban mi mirada y mi comprensión, modificar aspectos de mi relación con los informantes y cambiar mi perspectiva con respecto a las versiones “autorizadas” y a las maneras en que tenía asimilado ese espacio rural y dentro del mismo, el escolar, desde mi propia experiencia . Tal como señala R Guber

---

<sup>7</sup> Como señala D. Sperber “Una representación es una cosa, física o mental, que, por algún propósito intelectual, puede reemplazar el objeto representado. Cuando los sujetos perciben, comprenden o gozan una representación, es como si estuvieran percibiendo, comprendiendo o gozando el objeto representado. Para jugar un juego como ese, una representación debe ser adecuada a su objeto.”( 1992: 26 )

"La observación participante produjo datos en la interacción misma, operando a la vez como un canal y un proceso por el cual el investigador ensaya la reciprocidad de sentidos con sus informantes" (2001: 71/72)

En este mismo sentido, mi relación con Dante fue decisiva. Durante el tiempo que visité el Centro de Salud, algunos días me quedaba en el local pero, a partir del mes de septiembre, la mayor parte de las veces salíamos a "*hacer recorridos*" - así denominaba Dante la tarea que consistía en visitar gente en sus casas - y durante esos recorridos conversábamos mucho.

A medida que corrían los días y se sucedían mis recorridos, mi entusiasmo crecía. Durante mis encuentros con Dante, sentía que él me contaba lo que yo necesitaba saber. Yo le había explicado al detalle mi tema de investigación, y más de una vez conversamos sobre esto específicamente. Sin embargo, Dante me presentaba ante los otros -pobladores, médicos, enfermeros, maestras- diciendo "*es de la universidad y está juntando historias de Guerrico*".

Una de las primeras veces que visité el Centro, le pedí a Dante que me mostrara el límite que existía entre Guerrico Este y Guerrico Oeste en el mapa, porque en la escuela distinguían las dos zonas y también había escuchado que ellos utilizaban esta división. La respuesta fue corta y firme: "*Guerrico es uno solo*". En aquella oportunidad, me sorprendió su respuesta terminante que no daba lugar a hacer más preguntas. Con el tiempo, comprendí que ciertos temas tenían para Dante una sola respuesta y no merecían un diálogo extenso. Pero había otros temas que lo predisponían a conversar mucho conmigo. Le gustaba contarme historias de su vida y también escuchar algunas más. Le agradaba comentarme cómo era su trabajo y contarme detalladamente algunas situaciones difíciles por las que pasaba. Y también se sentía muy a gusto cuando percibía que me ayudaba. Una mañana, salimos de la casa de un poblador. Habíamos estado conversando con él aproximadamente dos horas y sus relatos me habían resultado muy tristes. Íbamos en mi auto hacia el Centro de Salud donde él se quedaría y Dante rompió mi angustioso silencio diciendo:

*Viste como a veces hay que hacer de sicólogo? Don B. está así de buenito ahora, después que se enfermó Antes no era así, él no te dejaba pasar a su casa. Hacía lo que quería, ahora está así como un viejito bueno.*

Cuando llegamos a la puerta del Centro de Salud, agregó:

*Ahora, andá tranquila. Cuando llegues a tu casa, hacé como yo, tenés que reflexionar con lo que pasó, porque no es todo como él lo contó. Él también se buscó lo que tiene, no todos viven así con estos problemas, antes le parecía que estaba bien todo lo que hacía. Pensá que lo peor es que los que nunca pueden elegir son los hijos, por eso yo voy a seguir yendo a verlo, para ayudarlos a ellos.*

Lecturas como la historia de Muchona narrada por V Turner (1974) y la de Edison, narrada por R. Landes (1967), me ayudaron a entender muchas de las situaciones que viví durante esta etapa del trabajo de campo, a considerar la relevancia de las fuentes de mi inspiración y a formular interrogantes a mis propios registros que vinculaban esas situaciones con el problema de conocimiento.

### ***"Escribiéndolo"***

La organización de todo el material que había recogido en el proyecto de tesis que presenté en el postgrado en el mes de marzo de 2001, señaló el inicio de lo que denominé tercera etapa.

Una de las ideas que le dio orientación a mi trabajo de escritura fue imaginarlo como un "entretejido de historias" (A. Vogel). Y comencé a tejer y a destejer para componer en una sola trama mi experiencia. Diversas lecturas ayudaron a orientarme y muy especialmente el capítulo "Escribiéndolo" de *Los príncipes de Naranja* (P. Friedrich)

Tenía historias contadas por diferentes personas, descripciones de momentos, lugares y personas, grabaciones y registros de observación participante, mapas, fotos, noticias periodísticas sobre Guerrico y la escuela 68 que tenía que organizar como evidencias.

Para encontrar la dirección principal de esta tesis, también requería reflexionar sobre los escritos fragmentarios de mi experiencia de campo y los artículos breves que había presentado como trabajos de algunos seminarios.

Yo creía que en mis notas quedaba suficientemente explicitado que aquella hepatitis de la escuela 68 había sido una experiencia con tal grado de implicancia para mi, que permitía desatar la tesis. Sin embargo, no quedaba manifiesto ese interés, ni esa motivación que habían constituido a mis vivencias en una experiencia. Sin duda, en mi preocupación resonaban un conjunto de reflexiones teóricas en torno a la narrativa etnográfica que R Guber sintetizó así:

"El llamado postmoderno a la reflexividad supuso que el etnógrafo debía someter a crítica su propia posición en el texto y en su relato (*account*, descripción) del pueblo en estudio, bajo el supuesto de que lo que estamos capacitados para ver en los demás depende en buena medida de lo que está en nosotros mismos" (2001: 124)

Dediqué un período considerable a contar todo lo que me igualaba con mis interlocutores de Guerrico: experiencias de mi cotidianeidad, en muchos casos apoyadas en notas de campo realizadas en momentos muy anteriores. Estas narraciones que tenían una carga emocional considerable lejos de distorsionar lo que había construido, el conocimiento que había apesado, me ayudaron a acceder mejor aún.

"Más que ver a los discursos emocionales como vehículos expresivos, debemos entenderlos como actos pragmáticos y performances comunicativos. El interés más general de las ciencias sociales en entender cómo el lenguaje instrumenta la realidad social coincide con el interés en comprender a las emociones como hechos socioculturales. Si las emociones son fenómenos sociales, el discurso es crucial para entender cómo están constituidas....Emoción y discurso no deberían ser tratados como variables separadas, como si una perteneciera al mundo privado de la conciencia individual y el otro al mundo público social. (...) nosotros argumentamos que la emoción debe ser interpretada como conversación de y *sobre*

la vida social más que como referencia verídica de algún estado interno " (C. Lutz y L. Abu-Lughod; 1990, 11)

Mencioné al principio, que durante esta etapa también realicé de manera acotada y puntual, trabajo de campo. Este, en parte, consistió en la búsqueda de ciertos datos que en el proceso de la escritura se presentaban como necesarios para completar ciertas imágenes y circunstancias. Y en parte, consistió en pactar reuniones con algunos interlocutores para contarles y también leerles la historia que yo estaba narrando.

Esas reuniones fueron momentos muy intensos. Las personas se emocionaban al "verse" y "escucharse" como personajes de una historia, contaban más y más, acotaban como señalando notas a pie de página, dudaban de algunos aspectos de mis análisis y yo, además de apasionarme más con mi tema y mi historia, achiqué las zonas de incertidumbre y logré mayores certezas.

## **CAPÍTULO 2**

### ***ESCENARIO***

#### **PRIMERA PARTE**

##### **1 MIS PRIMERAS IMÁGENES DEL ALTO VALLE**

A fines de los 70, junto con mi familia, me fui de Buenos Aires - la ciudad en la que había nacido y vivido hasta ese momento - y me instalé en un lugar del interior del país, en el Alto Valle de Río Negro. Durante los cuatro primeros meses –fines de la primavera y el verano- viví en una chacra; lejos de las sirenas, de los controles antes de entrar a mi casa, de la vida medio clandestina. Durante esos meses me sentí protegida y tranquila, sensación que se había volatilizado hacía, por lo menos, cinco años.

En ese lugar, tuve las primeras vivencias sobre los modos de vida de los pobladores, los mundos sociales de “la chacra” y “el pueblo” y las primeras noticias sobre las escuelas primarias rurales.

Dar cuenta de ciertos aspectos y tramos de mi biografía en el inicio de esta exposición no tiene nada que ver con la retórica tendiente a demostrar “yo estuve ahí”, o con la intención de transformar al sujeto investigador en el objeto privilegiado de la investigación. Por el contrario, intento objetivar las formas de implicación en la realidad estudiada, examinando el conjunto de aproximaciones previas que constituyeron el repertorio de posibilidades y obstáculos con que dialogué constantemente en mi trabajo de antropóloga y en la elaboración de esta tesis. Esta tarea me pareció más relevante porque antes del inicio de mi trabajo de investigación propiamente dicho, yo viví la intensa experiencia de contacto con una realidad, en cierto modo extraña al mundo del que provenía. Este espontáneo trabajo de desciframiento del “punto de vista del nativo” se constituyó, una vez entregada a la investigación etnográfica, en un antecedente y en una involuntaria pero valiosa “prehistoria” del mismo.

La chacra en la que viví los primeros meses, estaba entre las ciudades de Fernández Oro y Allen<sup>8</sup>.

Las primeras personas que conocí fueron mis vecinos, los encargados de la chacra. Don Verón y Doña Juana vivían a 200 metros de mi casa, dentro de la misma chacra, en una vivienda de material construida en los años 50. La casa tenía una cocina comedor, dos habitaciones pequeñas y un baño. Contaban con electricidad y gas envasado para cocinar. La estufa era a leña. Don Verón tenía cerca de 70 años y ella tendría unos 50. Tenían cuatro hijos y una hija. Los dos menores, aproximadamente de 30 años de edad, trabajaban en la chacra, los dos mayores eran camioneros. La hija era la única que había completado sus estudios secundarios y vivía en la ciudad de Neuquén –capital de la provincia vecina- con su esposo y su hija a unos 25 km. de la chacra. “*Ella es la rica*”, comentaba con cierto orgullo Doña Juana.

Me pasaba largas tardes en su casa con mis dos hijitos, tomando mate dulce. Conversábamos y mirábamos la televisión que iniciaba su transmisión a las cinco de la tarde. Ellos me contaban historias del campo y yo, de la ciudad. Y me enseñaron a amasar el pan y la pizza, a hacer conservas de tomate, durazno y pera y algunos dulces, a preparar tortas fritas, clericó, el “*pino*” (relleno) de las empanadas.

Cerca de la chacra no había almacenes. Para adquirir los alimentos y los artículos de limpieza, Doña Juana preparaba una lista y algunos de sus hijos iba a comprar a Allen o a Cipolletti. “*Siempre hay que tener algo en casa que te saque de apuros*”, me aconsejaba Juana.

Los domingos eran días de descanso. En la cocina comedor de los Verón se juntaban a almorzar los hijos con sus familias y, algunas veces, nos invitaban a nosotros. La hija solía llegar de visita por la tarde, “*a la hora del mate*”. En ocasiones, comíamos ñoquis o fideos con estofado que preparaba Doña Juana y, otras veces, asado que preparaba alguno de los

---

<sup>8</sup> El Alto Valle del Río Negro abarca una franja de terreno aproximadamente de cien kilómetros, en el Norte de la Patagonia Argentina; se extiende a lo largo de la costa del Río Negro y va desde el límite provincial marcado, al oeste, por el Río Neuquén hasta la finalización de la ciudad de Villa Regina, al este. A lo largo de esos 100km. hay ciudades, pueblos, parajes y zonas de chacra, que de Oeste a Este son los siguientes: Cipolletti (hab), Fernández Oro (hab), Allen (hab), Paraje Cte Guerico (hab), Cnel J J Gómez (hab), Gral Roca (hab) Padre A Stefenelli (hab) Cervantes (hab) Mainqué (hab) Ing. Huergo (hab) Gral Godoy (hab) Villa Regina

<sup>9</sup> Mis estudios primarios, secundarios y terciarios los había realizado en escuelas normales públicas ubicados en zonas céntricas de la Capital Federal. Había trabajado como maestra durante los años 1978 y 1979 en dos escuelas primarias privadas de jornada completa, una inglesa y la otra judía.

hijos. Por la tarde los hombres jugaban al ajedrez o a las cartas en la mesa de la cocina y las mujeres solíamos estar afuera mirando a los niños, conversando y también, a veces, jugando a las cartas.

Conocí, además, a los vecinos de la chacra de al lado. Eran propietarios de una chacra de diez hectáreas; oriundos del sur de Italia, que vivían con la familia de su hijo, nacido en esa misma chacra. Ellos no tenían empleados permanentes. El padre y el hijo realizaban las tareas rurales y en la época de cosecha de la pera, la manzana y la uva –desde enero hasta marzo- empleaban a algunos peones temporarios. Los hombres trabajaban todo el día e inclusive algunas noches, por la amenaza de helada. Esas noches, después de cenar, comenzaban los preparativos para quemar gomas y encender tachos de aceite.

Don Verón y Doña Juana tenían dos nietos de 10 y 11 años que vivían en Allen. Un día, la mamá de los chicos me comentó que les había ido muy mal en la escuela y tenían que rendir examen en marzo para pasar de grado. Decía que el mayor era “*muy duro de cabeza*” y el más chico, era inteligente, “*pero muy sabandija*”.

Como yo era maestra y me gustaba mucho dar clase, le propuse a la mamá darles clase de apoyo y así lo hicimos durante todo el mes de febrero. Mucho de lo que contaban los niños me sorprendía, todo parecía bastante diferente a las escuelas que yo conocía<sup>9</sup>. Así tuve las primeras impresiones de una escuela del Alto Valle. En ese entonces no sabía hasta qué punto este primer contacto indirecto con la escuela, marcaría mi preocupación por una problemática educativa que, al principio, elaboré de manera poco sistemática y, mucho después, la instalé como parte de mi trabajo de investigación. Seguramente, mis inquietudes políticas dieron lugar a que advirtiera la importancia que tenía para esa familia que sus hijos terminaran la escuela primaria, la autoridad que tenía la palabra de sus maestras, y una relativa aceptación de su condición de ignorancia.

Hacía las compras en un almacén de Cipolletti que estaba en la zona céntrica, pero que se parecía mucho a un almacén de ramos generales por la disposición de la mercadería y la variedad (vendían alimentos, artículos de limpieza, ropa de trabajo, utensilios de cocina, material de ferretería, garrafas y tubos de gas). Allí, oí a un vecino decir que Cipolletti ya no era como antes. Lo que más extrañaba eran los canales. Contaba que junto al diseño de

---

<sup>9</sup> Mis estudios primarios, secundarios y terciarios los había realizado en escuelas normales públicas ubicados en zonas céntricas de la Capital Federal. Había trabajado como maestra durante los años 1978 y 1979 en dos escuelas primarias privadas de jornada completa, una inglesa y la otra judía.

las calles, antes estaba el diseño de la red de canales de irrigación que habían sido entubados. Cuando visité la ciudad de Gral. Roca, a unos 50 km hacia el Este de Cipolletti, vi el Canalito - un canal lleno de agua acompañaba el recorrido de un boulevard que atravesaba el centro de la ciudad - y entendí la nostalgia de aquel vecino.

## 2 RURALIDAD Y URBANIDAD

Las palabras “chacra” y “pueblo” fueron términos que me introdujeron en las nociones de ruralidad y urbanidad que tenían quienes eran nativos o vivían desde hacía varias décadas en el Alto Valle de Río Negro<sup>10</sup>. Esos términos señalaban una distinción básica del mundo geográfico y social, y estaban presentes constantemente como referencias espaciales y temporales. Contenían formas de percibir e interpretar el espacio, el tiempo, las relaciones sociales en muchos casos, diferentes a las que yo tenía construidas.

La chacra, habitualmente considerada en los textos de economía y sociología rural como la unidad productiva de la región, era para quienes vivían allí, un espacio de corresponsabilidad. Para los trabajadores rurales y los propietarios que vivían en la chacra, ésta denominaba su lugar de residencia y sus vecinos eran los que vivían dentro de su chacra o en las lindantes. Si bien las chacras tenían números que las identificaban como dato catastral, quienes residían en ellas las nombraban por el nombre del propietario. A veces, incluso por el apellido de quien había sido su antiguo propietario. Por eso, la chacra no consistía simplemente en una organización social estructurada por su producción. Era también un espacio de corresponsabilidad. Las viviendas construidas dentro de una misma chacra estaban distantes unas de otras. Con el tiempo me fui enterando de que, a diferencia de lo que a mí me había sucedido, los vecinos –ya sea de la misma chacra o de las chacras cercanas- no

---

<sup>10</sup> En la región del Alto Valle, la actividad económica más relevante había sido y es la fruticultura. El espacio rural se organizó desde principios de siglo XX en torno al cultivo de manzanas, peras y uva, alrededor de unidades productivas denominadas chacras. Las chacras más pequeñas tenían 5 has; las más grandes podían extenderse hasta las 150 has, aproximadamente. Las tres actividades centrales de la economía provincial son la producción frutícola, el turismo (con centro en Bariloche y Bolsón) y la explotación de hidrocarburos. La producción frutícola (manzana, pera, vid), concentrada en el Alto Valle y el Valle Medio, dio lugar a importantes actividades de servicios (empaque y frío de la fruta) e industriales (jugos y maderera). La producción forestal de la provincia no ha tenido nunca dinámica propia, sino que se ha desarrollado como insumo de la fruticultura. La población del Alto Valle está conformada por chacareros – diferenciados entre grandes, medianos y pequeños productores-; trabajadores rurales, de la fruta y los galpones de empaque, empleados del estado provincial, de comercio y servicios; distintos estratos de clase media urbana, profesionales y técnicos.

solían visitarse en forma asidua, aunque se conocían entre ellos y se encontraban en distintos lugares.

Los hombres se encontraban en almacenes a los que iban a tomar vino o cerveza y a jugar al tejo y a las barajas. También era motivo de encuentro la orilla de un canal de riego, dado que en muchas oportunidades, durante el período en que los canales transportan agua surgían dificultades, problemas, discusiones relativas al horario y el día de riego que le tocaba a cada chacra<sup>11</sup>. Las mujeres podían encontrarse cerca de algunas de las viviendas y era muy común que se quedaran conversando cuando acompañaban a sus hijos a la escuela o en la parada del colectivo en la ruta.<sup>12</sup> También se encontraban algunas familias los domingos, en espacios en los que niños y hombres jugaban al fútbol y en las carreras de caballos que se organizaban.

Así como en la actualidad, en las zonas de chacras había templos evangélicos a los que concurrían muchas familias. En estos templos se realizaban oficios religiosos una o dos veces por semana, además de los sábados y domingos. No había iglesias católicas en las zonas de chacra. Las familias que practicaban el culto católico concurrían al pueblo más cercano y la catequesis para los niños la dictaban los sábados en algunas escuelas primarias de las diferentes zonas.

Si bien la producción de la mayoría de las chacras era la fruticultura y, en particular, el cultivo de manzana, pera y vid, casi todas tenían también otros cultivos para uso familiar y criaban animales de granja.

La primera vez que conocí una chacra grande –de unas 60 has- fue en el Paraje Contralmirante Guerrico Esa chacra producía cinco variedades de manzanas, cuatro de peras, algunas variedades de uva y frutas de carozo – variedades de ciruelas y duraznos – y para consumo familiar también tenía damascos, pelones y cerezas. Las plantaciones estaban dispuestas en cuadros de una hectárea. Algunos cuadros tenían plantas de varios años y otros, plantas más nuevas. Esta chacra grande lindaba con la orilla del Río Negro y esto

---

<sup>11</sup>La franja de terreno del Alto Valle es naturalmente semidesértica y se convirtió en valle fértil por el sistema de riego artificial, en gran medida concretado por los primeros inmigrantes que llegaron a principio del siglo XX. El riego está organizado a través de la distribución del agua en una red de canales controlado por una entidad oficial. Cada chacra tiene asignados, entre los meses de septiembre y abril, días fijos en la semana en los que en cada chacra se abren las compuertas y se anega cada cuadro.

<sup>12</sup>Las zonas de chacra en el Alto Valle están atravesadas por la ruta 22 y una ruta más antigua provincial por donde circulan colectivos durante todo el día, aproximadamente uno por hora, haciendo el recorrido entre todos los pueblos.

beneficiaba mucho la producción: en primer lugar porque las tierras eran más fértiles y, en segundo lugar, porque tenía su propia toma de agua.

El chacarero y su familia tenían una casa grande de ladrillos y tejas en la chacra, pero no vivían habitualmente allí. A cierta distancia estaba otra vivienda más chica, también de ladrillos, en donde vivía el encargado con su familia –esposa e hijos. Una parte del terreno que lindaba con esta casa estaba cultivada con algunas especies de verduras que eran utilizadas para consumo familiar. También tenían cerca de la casa un pequeño espacio limitado por alambre tejido en donde criaban gallinas, también para consumo familiar. La esposa del encargado cuidaba y limpiaba la casa de los “*patrones*”, además de colaborar en algunas tareas vinculadas a la producción frutícola. Alejada de esas dos casas había una construcción de material alargada que tenía una serie de habitaciones, con baño externo que era habitada por trabajadores temporarios y otra construcción, cerca de la casa del encargado que funcionaba como un depósito.

Los pobladores de la zona de chacra calificaban los años como buenos o malos, de acuerdo a los resultados de las cosechas. Estas podían ser afectadas por heladas tardías (mes de noviembre), granizo en época de desarrollo de las frutas, vientos excesivos en época de floración. Cuando se trataba de una buena cosecha, había trabajo de sobra para la peonada, los galpones y frigoríficos se abarrotaban de fruta, y se producía un dinamismo importante en el consumo de toda la región. Cuando la cosecha era mala, las quejas se escuchaban durante todo el otoño y el invierno

A fines del invierno y principios de la primavera comenzaba una época de mucho trabajo en las chacras y también empezaba a sentirse la incertidumbre. La primavera en el Alto Valle de Río Negro es una época de vientos, el mismo período en el que florecen los frutales. Cuando los vientos son moderados, las plantas sufren un raleo no perjudicial. Pero los vientos intensos pueden producir pérdidas totales de la cosecha. Por eso, todas las chacras de esta zona y cada uno de los cuadros están rodeados por alamedas. La fisonomía del paisaje característico de las chacras del Valle son estas alamedas muy altas, dispuestas en cuadrados; actualmente, esa estética ha sufrido cambios debido a que se han introducido otras formas de protección de los frutales contra los efectos que producen los vientos.

Pero también el final de la primavera y los meses de verano eran inciertos. Podía helar cuando los frutos ya estaban cuajados, o granizar cuando ya habían crecido. Para evitar las

heladas, los chacareros quemaban neumáticos o encendían aceite en grandes tachos que tenían cerca de las plantas.

Para muchos habitantes de la chacra, la vida era mucho más sacrificada que la de la ciudad. Por eso, comprar la casa en la ciudad era verdaderamente cumplir un sueño que otorgaba muchas ventajas.

Cuando yo llegué al Alto Valle, ya se habían ido muchos propietarios a vivir a las ciudades. En la chacra quedaban algunas familias que habían decidido continuar con el trabajo iniciado por sus abuelos, padres o por ellos mismos<sup>13</sup>. Desde el punto de vista de quienes se iban a vivir a la ciudad, en la chacra los niños se “embrutecían”, no tenían escuela secundaria y les faltaba el contacto social que ofrecía la ciudad. Las veces que pregunté las razones de ese sentir, me explicaron que ellos, aunque se lavaran siempre llegaban con tierra al pueblo cuando iban a pasear, y en invierno, con olor a humo. Además consideraban que no tenían comodidades, la luz se cortaba muy a menudo, era complicado llegar al médico y todo quedaba muy lejos.

Para otros, a pesar de las incomodidades, era mejor vivir en la chacra porque era un lugar tranquilo y como decía un pequeño propietario: *Si uno no tiene plata, a quién le importa; en el pueblo, todos lo miran a uno*

Estos distintos puntos de vista contenían formas de ver y de no ver aspectos de la vida en la chacra y en el pueblo. Escuchar las comparaciones entre un espacio social y otro, me permitió aprehender las formas en que los valletanos separaban y vinculaban estos dos mundos.

Las ciudades y los pueblos en el Alto Valle no finalizaban en la zona urbanizada sino que incluían una parte de la “zona de chacras”. Estas chacras que estaban dentro de cada ejido urbano, alrededor de las ciudades, estaban en producción .

En las ciudades del Alto Valle el tipo de nombres de los barrios identificaban algunas de sus características. Los barrios residenciales suelen llevar nombres ligados a la naturaleza (El Manzanar, Los Tilos); los barrios de trabajadores, referencias a la zona (Barrio Norte), al trabajo (Progreso, del Trabajo), y los barrios organizados por planes de vivienda, nombres vinculados a la cantidad de viviendas o a quienes habitan, cuando fueron construidos para un determinado sindicato por ejemplo.

Estos barrios se diferenciaban también por las características de las viviendas, que en líneas generales, se han mantenido hasta la actualidad. Las viviendas de los barrios residenciales me llamaron mucho la atención por la ostentación que presentaban sus diseños arquitectónicos, de tipo americano o chalet, y por su tamaño. Las veredas, según los casos eran continuación de los jardines o de material cuando el barrio tenía cordón cuneta ya construido. A medida que fui conociendo más el lugar, supe que en estos barrios vivían profesionales, muchos de los que habían llegado a mediados de los 70 y principios de los 80, comerciantes, funcionarios políticos y en algunos casos, chacareros o descendientes de chacareros.

Las viviendas de los barrios de trabajadores, en una gran parte inmigrantes chilenos, estaban constituidas en principio por una o dos pequeñas habitaciones, una cocina comedor y un baño y, por lo general, se le iban adosando otros espacios. Muchas eran de ladrillo y techo de chapa y los pisos de cemento alisado y a veces tonalizado. También había casas de cantonera. A su alrededor el terreno era de tierra y en muchos casos, una parte del mismo, estaba destinado al cultivo de tomates, cebolla, orégano, perejil, y otras verduras u hortalizas apropiadas al clima del lugar. También, en algunos casos, estas casas tenían pequeños corrales con algunas gallinas.

Los barrios organizados por planes de vivienda podían ser o conjuntos de casas iguales - dispuestas en tiras con un terreno abierto - de material y con techo de chapa, que tenían cocina, comedor y dos o tres habitaciones. O conjuntos habitacionales de propiedad horizontal de tres o cuatro pisos, comunicados por escalera, con espacios abiertos entre los diferentes edificios.

En su mayoría las casas utilizaban gas de red, porque por el Alto Valle pasa el gasoducto que se dirige a Buenos Aires. En los casos en que la red aún no había llegado se utilizaba gas envasado, kerosene y leña tanto para la cocina como para calefaccionar.

Las calles de estas ciudades eran muy anchas, tanto las asfaltadas como las no asfaltadas, de tierra arcillosa mezclada con bastante piedra. Por ser una zona de vientos intensos, rápidos y sostenidos y lluvias escasas, el polvo circulaba y penetraba mucho en las casas.

Lejos del centro, por la noche, las calles estaban poco iluminadas y casi no circulaba gente. Pero, durante los meses de verano y entrado el otoño, mucha gente se sentaba en las

---

<sup>13</sup> Para algunas familias de chacareros, en su mayoría inmigrantes o hijos de inmigrantes españoles, italianos,

veredas, o en los lugares que ocuparían las veredas a “tomar fresco” durante las tardes y después de la cena. Como en su mayoría las casas no tenían sistema de refrigeración, el calor permanecía adentro y el fresco se disfrutaba afuera.

Los vecinos de la chacra en la que yo viví cuando llegué siempre decían que vivir en el pueblo era horrible por el calor. En las chacras no se sufrían las altas temperaturas del verano y las noches siempre eran frescas hasta llegar a ser muy frías (en el invierno hay heladas de hasta  $-15^{\circ}$ ).

El tremendo calor estival de estas zonas urbanizadas estaba vinculado, en gran parte, a la escasez de árboles. La necesidad del riego continuado y constante y la escasez de agua durante la época del verano en las ciudades, ocasionaba que los árboles que se plantaban en las veredas crecieran lentamente y tuvieran poco follaje.

Estas ciudades tenían escasos lugares con sombra, por eso disfrutaba mis paseos por las plazas del centro que tenían grandes árboles antiguos.

El centro en el que estaba la plaza era el lugar al que iba a comprar. Algunos de los negocios eran parecidos a los de Buenos Aires, con vidrieras similares, especializados en ropa para mujeres, niños u hombres; una o dos librerías comerciales y escolares, zapaterías también especializadas, etc. Pero también, en la misma zona había otro tipo de negocios que daban continuidad al “aire de pueblo”. Unos eran los almacenes de ramos generales, y los otros, las tiendas. En las tiendas se vendía ropa para todas las edades y sexos, había ropa de modas de años anteriores, ropa que “no pasa de moda” y algo de ropa juvenil, de moda. También se vendían algunos retazos de telas, lanas, objetos de mercería y de blanco (reparadores, manteles, etc.). Estos negocios estaban abiertos por la mañana entre las 9 y las 12 y por la tarde, desde las 17 hasta las 20 o 21.

El sistema de compra era de mucha confianza. Una vez entré a una tienda en Gral. Roca, acompañada por una señora que vivía allí. Esta señora, después de saludar con mucha familiaridad a quien atendía el negocio, me presentó como a una antigua conocida recién llegada a la zona. Al rato, mientras elegía lo que iba a comprar, entendí que esta presentación permitía que yo me agregara a la lista de clientes que gozaban de algunos beneficios tales como llevar la ropa a casa para que, por ejemplo, se las probara a mis hijos con la posibilidad de devolverla y no llevar nada en su lugar; o llevarla sin pagar con el

compromiso verbal de pagarla “más adelante”, “cuando pudiera”. En este último caso, simplemente me anotaba en una libreta y yo, se suponía, que iría a pagarle.

Los primeros meses de estadía en el Alto Valle de Río Negro me permitieron descubrir aspectos de una realidad para mí desconocida, y que mis ideas de lo que consideraba “urbano” y “rural” no coincidían, en gran parte, con los significados que le daban las personas con las que me iba relacionando en la zona. A través de las situaciones que viví, fui armando una especie de repertorio de datos e informaciones sobre la vida en la chacra, el pueblo, la escuela, etc., que se actualizaron y me resultaron valiosos durante mi trabajo de campo en el Paraje Contralmirante Guerrico.

Como afirmé al principio, para los pobladores del Alto Valle las formas de clasificar, comparar y valorar la “chacra” y el “pueblo” eran formas de ordenar el mundo en el que vivían, identificando espacios sociales y modos de vida diferentes. Por supuesto que yo fui armando esa imagen de conjunto poco a poco, accediendo a ella a través de alusiones, comentarios incidentales, informaciones fragmentarias, bromas, chismes, consejos, indicaciones, etc., que funcionaron como rastros, pistas, indicios que yo iba relacionando. Pero no llegué a armar ese repertorio mediante una acumulación simple y lineal de datos, sino mas bien poniendo e juego lo que en un sentido amplio, podemos designar como "paradigma indiciario", es decir, mediante un proceso constante de búsqueda de nexos entre esos datos que operaron en mí como indicios, es decir zonas privilegiadas de la realidad que permitían descifrar nexos profundos entre los fenómenos, nexos que no eran directamente accesibles a mi experiencia (C. Guinzburg, 1981)

Los constantes reacomodamientos frente a lo nuevo y hasta cierto punto extraño, me exigieron, en muchas ocasiones, descifrar el sentido que tenía para los pobladores tal o cual hecho o situación así como el sentido que tenían para mí. Dicho de otra manera, se trataba de la comparación entre dos universos de sentido, con puntos de comunicación, pero también con sutiles y profundas diferencias: el de los conceptos de la experiencia próxima<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Según afirma Geertz, el conocimiento del “punto de vista del nativo” consiste básicamente en la elaboración de nexos significativos entre los conceptos de la experiencia próxima y los conceptos de la experiencia distante. Un concepto de experiencia próxima es aquel que un sujeto “puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan o imaginan, etcétera, y que podría comprender con rapidez en el caso de que fuese aplicado de forma similar por otras personas”.(1994:75)

de los pobladores y el de los conceptos de la experiencia próxima que yo tenía hasta ese momento.

A esto cabe agregar, que esos datos e indicios no se convirtieron en una imagen estática y definitiva, sino que fueron la base sobre la que se fueron agregando los cambios y mutaciones que fue experimentando la realidad del Alto Valle y la percepción de los pobladores y la mía propia, en la última década.

### 3 LAS ESCUELAS DE CHACRA: *UNA ESPECIE DE DIAGNÓSTICO*

Al año siguiente de nuestra llegada al Alto Valle, nos trasladamos a la ciudad de Cipolletti y comencé a trabajar como maestra en una escuela primaria de barrio. Entre 1984 y 1986 trabajé en escuelas rurales que pertenecían al ejido municipal de Cipolletti.

En 1986, me incorporé como docente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, cuya sede estaba en Cipolletti y, a partir de 1988, comencé a trabajar en investigación educativa<sup>15</sup> desarrollando los distintos períodos de trabajo de campo en escuelas primarias urbanas y rurales de Cipolletti y Allen.

Ciertas experiencias que viví como maestra quedaron grabadas en mi memoria y al escribirlas y ponerlas en “diálogo” con registros de trabajo de campo pude acceder a distintas maneras de percibir y entender la tarea de las maestras y los maestros en las escuelas de chacra. Y así compuse, a modo de pinceladas, imágenes que intentaban reflejar puntos de vista similares y diferentes de la vida en las escuelas de chacra que conocí.

Una particularidad de estas escuelas era la forma en que se las nombraba. A diferencia de las que estaban en los barrios y en el centro de las ciudades, difícilmente se las nombraba por su número. Algunas eran referidas por el lugar en el que estaban y otras por el nombre de algún director que había dejado allí su impronta. Todas estaban ubicadas en la “zona de chacras” entre los “pueblos”, aunque no todos los maestros y las maestras que trabajaban en ellas, vivían en las chacras. Era muy común que muchas maestras y maestros que habitaban

---

<sup>15</sup> De manera continua desde 1988 y hasta la fecha integré y dirigí equipos de proyectos de investigación aprobados y subsidiados por la Universidad del Comahue. Las citas de este apartado corresponden a notas y registros de campo que realicé para esos proyectos

en la ciudad, tuvieran su trabajo en las escuelas de chacra. Para llegar a ellas recorrían entre 5 y 15 km, según los casos

Los alumnos y las alumnas vivían en la zona de chacras y para llegar a sus escuelas recorrían hasta 6 o 7 km. La percepción que tenían los maestros y las maestras, así como algunos familiares era que esos recorridos "eran muy largos". Esta percepción de 6 km como gran distancia estaba vinculada a la manera en que eran recorridos, al tipo de caminos, a la escasa cantidad de vehículos que circulaban por esos caminos, a la ausencia de transporte público en los caminos internos que comunicaban las chacras, todo lo cual condicionaba la cantidad de tiempo que los niños tardaban en realizar ese recorrido. A la vez, el horario en el que los chicos hacían estos recorridos, combinado con las condiciones climáticas, también aumentaba la sensación de gran distancia. Durante los meses más fríos, por la mañana los chicos iban a la escuela en el horario en que estaba helando; durante los meses de más calor recorrían estas distancias en horario de mediodía y los caminos prácticamente no tenían sombra.

Para los niños no era habitual ir a la ciudad más cercana. Sólo iban en ciertas ocasiones, generalmente vinculadas a la realización de trámites de documentación, atención de alguna enfermedad o visita a algún pariente. También la distancia con la zona urbanizada se percibía como lejana. Muy diferente era la vivencia de la distancia para los maestros que vivían en la ciudad y para mí, quienes todos los días íbamos y veníamos de la chacra a la ciudad, por lo general en automóvil.

Las escuelas de chacra tenían ciertas características que las diferenciaban de las escuelas de barrio y del centro. Una de esas características era el espacio geográfico en el que estaban situadas. Por lo general todas habían sido edificadas en un terreno de grandes dimensiones cedido por algún chacarero que conservaba los álamos y los canales a su alrededor. En cuanto a los servicios tenían las mismas dificultades que las viviendas de las chacras: agua de pozo o de cisterna, pozo ciego en lugar de cloacas, leña y gas envasado como combustibles y electricidad.

Eran escuelas con pocos alumnos, como máximo 200 y también con pocos maestros. Esto permitía un trato bastante individualizado con los niños y también con sus familiares, que una maestra me explicó de la siguiente manera:

*Son escuelas chicas, tenés menos alumnos, la relación con los chicos es más natural, porque los maestros incluso tenemos una relación más familiar. Influye mucho la cantidad de alumnos. No sólo son pocos en el aula, sino en toda la escuela (1989)*

La poca cantidad de alumnos permitía un trato personal . Los maestros conocían los nombres de casi todos los niños, compartían informaciones sobre quiénes eran hermanos, parientes o vecinos, dónde vivían y con quiénes, etc. Este conocimiento provocaba una sensación de cercanía que se acentuaba cuando los chicos comentaban episodios de sus hogares: incidentes, enfermedades, paseos, peleas, fiestas. A través de estas historias, los maestros conocían los modos de vida familiar de sus alumnos.

Para las maestras y los maestros era fundamental conocer aspectos del modo de vida familiar de los niños porque consideraban que eso les permitía prever ciertos problemas de aprendizaje que se derivaban de diferentes tipos de “carencias” físicas, afectivas o morales . Sabían que muchos padres en la época de cosecha llevaban a sus niños a trabajar con ellos y esto provocaba la ausencia continuada durante el período de inicio del año escolar. Además sabían que una gran parte de los familiares trabajaban como peones permanentes o temporarios y vivían siempre muy pobremente en viviendas precarias que quedaban muy desprotegidas frente a las temperaturas frías del invierno, que no tenían agua potable y utilizaban letrinas en lugar de baños. A esto se agregaba que durante el invierno había poco trabajo en las chacras y eso provocaba que los niños comieran de manera insuficiente, que no acudieran al médico cuando se enfermaban o no tomaran los medicamentos necesarios, que se bañaran muy poco y estuvieran desabrigados.

En cuanto a otros aspectos de las vidas familiares, los maestros y las maestras se preocupaban por conocer si los niños convivían con personas alcohólicas, cómo estaba constituido cada grupo familiar, si los adultos los golpeaban, etc.

Desde la perspectiva de los maestros ese trato cercano, individualizado y familiar permitía organizar mejor las actividades asistenciales de las escuelas, tendientes a compensar las “carencias” de los niños.

Estas escuelas recibían oficialmente<sup>16</sup>, en mayor o menor medida, alimentos para brindar desayuno, merienda y almuerzo; y a través del Sistema Provincial de Salud, los niños recibían – aunque no de un modo sistemático- controles periódicos de atención primaria. Para que estas actividades pudieran realizarse, los maestros cumplían un papel fundamental. Respecto de la alimentación, colaboraban en la preparación de las comidas – elaboradas por la portera, a veces ayudada por alguna madre -, servían y a veces comían junto con los niños. Respecto a los controles de la salud, cumplían actividades tales como acompañar a los niños al hospital para realizar controles, enviar comunicaciones a las familias vinculadas a vacunaciones, colaborar en los controles odontológicos, etc. Algunas de estas actividades, al mismo tiempo, eran utilizadas para desarrollar enseñanzas vinculadas al cuidado de la salud. Una de las maestras de una escuela de chacra, recordó cuando la entrevisté en el año 1991, que:

*Cuando vino (a la escuela) el odontólogo, les dimos un cepillo de dientes, les explicamos como se usaba, que era necesario cuidar la dentadura. Cuando los llevamos al hospital fueron muy pocos los padres que nos acompañaron y que después se interesaron por los problemitas que tenían los chicos, porque había una nena que estaba desnutrida. Y esas cosas también se les decía, que eran importantes, que había que cuidarse. Que cuando estaban enfermos, había que recurrir al médico*

Por otra parte, la misma cercanía con los chicos permitía que los maestros advirtieran cuando alguno de ellos presentaba síntomas de alguna enfermedad. En esos casos, en primer lugar avisaban a los familiares y/ o los llevaban a sus casas. Cuando advertían que el niño no había sido atendido por su familia y concurría a la escuela enfermo o permanecía en la casa sin atención, podía suceder que los maestros decidieran llevarlo directamente al Dispensario o al Hospital.

Estas no eran las únicas actividades *asistenciales*. Los maestros se preocupaban por conseguir ropa para los niños que llegaban a la escuela precariamente vestidos durante los meses de invierno, por cambiarles el calzado a quienes llegaban con su único par de

---

<sup>16</sup> Hago referencia a subsidios de los gobiernos nacional, provincial y municipales.

zapatillas mojadas, por darles guardapolvo a aquellos niños que no tenían. La preocupación incluía también controlar que esos niños, usaran esa “vestimenta nueva” ya que en ocasiones –según comentaban- el abrigo o el calzado era utilizado por otros integrantes de su familia. También se ocupaban por conseguir útiles –lápices, pinturitas, crayones, cuadernos, goma de pegar, tijeras, etc.- que estaban guardados y cada maestro los distribuía cuando consideraba que era necesario. La tarea no consistía simplemente en conseguir, guardar y distribuir útiles, sino también en enseñarles a conservar y cuidar lo que se les daba.

Estas actividades asistenciales siempre estaban destinadas a compensar “carencias” que tenían algunos niños, por lo general denominados como las más pobres. Esta situación de pobreza era percibida por los maestros no sólo como una cuestión material, sino como una situación que involucraba aspectos sociales, afectivos y morales.

Los maestros también reconocían que había otras familias, a las que no les atribuían las mismas características. Entre estas, un pequeño grupo de madres e incluso algunos padres tenían una presencia muy activa en la vida escolar. Entre estos grupos solían participar familias de pequeños propietarios y de encargados y empleados permanentes de chacras. Eran familiares que colaboraban de diferentes maneras con las maestras y los maestros. Ellos participaban en las actividades que desarrollaba la Cooperadora escolar, en la organización de festejos, en el arreglo del edificio, etc. Tenían un trato asiduo y cercano con los docentes y en algunos casos también con los directores y por eso, también a través de ellos como pobladores del lugar, circulaba mucha información relacionada con la vida cotidiana de los niños. Así también, eran quienes, en muchas oportunidades, llevaban informaciones de la escuela a sus vecinos, dada su ascendencia entre los pobladores.

De este modo fui comprendiendo que una parte del saber de los maestros, estaba conformado por formas de valorar e interpretar, más o menos compartidas, acerca de quiénes eran las familias de los alumnos y producía formas de tipificación, también compartida, de los llamados *problemas de aprendizaje de los niños*.

Durante una entrevista que realicé en el año 1989, un maestro me habló con mucha claridad acerca de esta relación. Él decía que:

*Si un chico manifiesta problemas, es porque hay un montón de problemas que están influyendo. Entonces nos preocupamos por ver si está subalimentado, si tiene problemas de salud, o cómo es la situación de la familia. No podemos atribuir a esos factores la imposibilidad de aprender, pero sabemos que influye mucho y los tenemos que tomar en cuenta. Este año hicimos una especie de diagnóstico que es muy común en estas escuelas: visitar las casas, ver, contar como viven.*

Esta “*especie de diagnóstico*” incluía además de las informaciones que los maestros iban recogiendo respecto a la vida familiar, una evaluación de las tareas que realizaban los niños en clase y en sus casas; del modo de “participación” grupal en la escuela; del “comportamiento” en clase, en los recreos, en los momentos de formación; de la manera en que hablaban; del aspecto que tenía su ropa, su cara, manos y cabello. Así, detectaban indicios a partir de los que elaboraban una descripción abreviada de la “clase” de niño o niña y determinaban la naturaleza de la “clase” de problemas que tenía o podía tener.

Desde sus presupuestos, los maestros desarrollaban e interpretaban la tarea educadora y pronosticaban las posibilidades de una educación exitosa

Una de las acciones que se desprendían de estos pronósticos era un conjunto de tareas tendientes a la atención permanente sobre lo que sucedía en la vida de las familias. Los maestros “miraban” a las familias para “*entender mejor a los chicos*” e intervenían, para identificar “*causas de problemas de comportamiento y de aprendizaje*” y para recomendar acciones a las familias.

En algunas oportunidades, de acuerdo a las características de esa *especie de diagnóstico* y al tipo de problemas, eran citados la mamá o el papá del niño o de la niña. Por lo general, quienes acudían a esas citas eran mujeres. El hecho de que acudiera otro adulto que no fuera la mamá ni el papá –abuela, tía, hermana mayor – era tomado por parte de la maestra como otro indicio de “problemas familiares”. Y se indagaba para conocer las razones por las que esa niña o niño no era “atendido” por alguno de sus padres.

La sola idea de una familia constituida de manera diferente a la considerada “normal” – padre, madre e hijos – era tomada como una señal de alarma y un aspecto de la explicación de la dificultad del niño o de la niña.

Durante estas reuniones, la maestra o el maestro explicaba al familiar los “problemas” del niño o de la niña y exploraba, a través de preguntas, posibles situaciones de la vida fuera de la escuela que pudieran originar estas dificultades. Estas preguntas formaban parte de un repertorio relativamente acotado: *¿son muchos niños en la casa?, ¿está mucho tiempo solo?, ¿a qué hora se acuesta?, ¿mira mucho la televisión?, ¿se junta con chicos más grandes?, ¿qué hacen en la casa cuando se porta mal?*, entre otras. En este conjunto de preguntas, el centro de la preocupación estaba en la familia y no en el alumno o la alumna en cuestión.

Este interrogatorio que se realizaba apelando a un método de anamnesis, a fin de lograr que el padre, la madre o algún familiar, reconstruyera la historia del problema dando por hecho que la sospecha recaía sobre la familia, puso de manifiesto el papel similar al del juez de instrucción que actuaban los maestros. De este modo, el Estado, a través de sus agentes, se reconfirmaba una y otra vez como instancia heterónoma, con capacidad para fiscalizar y juzgar a las familias.

La mamá o el adulto citado se esforzaba por pensar y responder a las preguntas, se mostraba agradecido por la preocupación, y preguntaba qué podía hacer para colaborar. Se daba por supuesto que *la escuela* hacía todo lo que podía por ese niño y que, en todo caso, algún problema *ajeno*, perturbaba las posibilidades de “*sacar lo mejor de cada uno*” .

En ese momento, esa *especie de diagnóstico*, se completaba, con una “prescripción” de acciones para “*paliar*” el problema que abarcaban lo que se hacía en la escuela –atención más individualizada, tareas especiales, por ejemplo – y lo que debían hacer las familias.

Era muy común que se le solicitara a una mamá que realizara una consulta con un psicólogo, psicopedagogo o neurólogo, según los casos. Pasado un cierto período de esta recomendación, el maestro o la maestra recibía alguna noticia de esta consulta médica o la solicitaba.

La expresión *especie de diagnóstico* utilizada por los maestros junto con otros términos – *tarea asistencial, carencia, problemas de aprendizaje y comportamiento* – esbozó lo que hoy llamaría un campo semántico. Yo leí este conjunto de términos organizado en torno a un núcleo central que era la idea de medio ambiente como riesgo<sup>17</sup>. Esto me permitió

---

<sup>17</sup> La incorporación del medio ambiente como riesgo sobre el que había que actuar para remover los obstáculos que impedían la correcta educación de los niños fue uno de los pilares sobre el que se construyó la idea y la acción del Higienismo desde principios del siglo XX (Ver capítulo 1)

aprehender una cierta tensión en la relación entre los maestros y las familias de los niños, en tanto el modo de vida familiar no favorecía ni acompañaba la educación escolar de los niños.

#### 4 MAESTROS Y CHACAREROS

Las imágenes que me formé de las chacras, los pueblos y las escuelas que conocí desde que llegué al Alto Valle de Río Negro y hasta los años 1987, 1988, me ayudaron a entender los cambios sociales y educativos que se produjeron durante los diez años posteriores.

Durante los años noventa, yo ya no trabajaba como maestra y mi relación con la vida de la zona rural era más distante. No obstante, yo no era ajena a la sociedad del Alto Valle, y convivía cotidianamente con los sucesos, que a lo largo de esos últimos diez años fueron impactando de muy diversas maneras en los modos de vida de la mayoría de los habitantes.

Si la impresión general que había recogido en mi llegada al Alto Valle, y que luego se había acrecentado entre 1983 y 1988, era la sensación colectiva de vivir en una región *con futuro*<sup>18</sup>, con trabajo para todos y con posibilidades de *progresar*<sup>19</sup>, la sensación que se fue viviendo cada vez más desde principio de la década del noventa, fue exactamente la contraria: cambios cada vez más negativos, rodeados de desconcierto e incertidumbre.

Dos historiadores, en una publicación muy reciente, caracterizan esta situación del siguiente modo:

---

<sup>18</sup> En las décadas del 70 y el 80, la provincia de Río Negro experimentó un importante crecimiento poblacional; pasó de 383.000 habitantes en 1980 a tener 507.000 en 1991. En el 2000 cuenta con 611.000 habitantes. Este crecimiento se concentró en las zonas urbanas, donde vive la mayoría de la población y particularmente en la zona del Alto Valle. La causa principal de este crecimiento está dado por las migraciones internas de población y la llegada de inmigrantes chilenos. Según datos de 1995, la composición total de bienes y servicios de la provincia está compuesta por un 19 % del sector primario, un 15 % del sector secundario y un 66 % del sector terciario. En éste último sector se agrupan servicios financieros, transporte y comunicaciones, turismo y gobierno. Con respecto al sector público, según datos de la década del 90, casi el 50 % de los agentes está formado por el sector docente (de nivel primario, medio y superior).

Con relación al sector de trabajadores, la mitad de los del sector privado a mediados de la década del 80, según datos del CFI, estaba concentrada en los rubros directa o indirectamente asociados a la fruticultura, y más del 15 % en la construcción. El origen de la mayoría de estos trabajadores son las zonas rurales de Río Negro y Neuquén y, sobre todo, del sur de Chile.

<sup>19</sup> Incluso, en 1987, se llegó a un cierto clima de euforia. En una de las ciudades de la costa, San Antonio, se habilitó un puerto de aguas profundas para la exportación de la producción frutícola. Y en el mismo año, el Congreso de la Nación aprobó la Ley que fijaba la sede de la Capital de la República en la capital de la provincia de Río Negro, hecho que nunca se concretó y la ley nunca fue derogada.

"En el Alto Valle, no sólo no se crearon nuevos empleos desde 1991 sino que se perdieron muchos de los existentes. Los '90 también muestran el insólito cuadro de una disminución neta de población en la zona valletana. El deterioro de los sistemas educativo y de salud, de la mano del aumento de la pobreza y del ajuste fiscal, parecen no detenerse. Los sectores postergados son, básicamente, los de siempre: los indígenas, los migrantes externos e internos hacinados en la periferia de las ciudades o dedicados a actividades de subsistencia en los ámbitos rurales.

La imagen global que presenta Río Negro al fin del siglo es la de una provincia desarticulada y que ha perdido la comunidad de intereses y la orientación pionera que caracteriza a buena parte de su historia" (P. Navarro Floria y M. A. Nicoletti, 2001: 182)

Acerca de ese cambio de situación todavía hoy sigo escuchando opiniones e interpretaciones no siempre coincidentes, que tenían como denominador común la sensación de algo imprevisto y casi catastrófico que había sucedido en contra de las intenciones y las expectativas de quienes vivíamos allí, y de quienes todavía seguían llegando a la zona.

Sueldos de la administración pública pagados con dos y tres meses de atraso, rebajas salariales reiteradas, chacras paralizadas, desocupados en las zonas de chacra, y la inédita irrupción en las calles y en las rutas de protestas masivas de maestros, padres de alumnos y chacareros, pasaron a ser datos de una nueva cotidianeidad, absolutamente impensable diez años atrás.

Además, la "palabra oficial" ante los reclamos ciudadanos por los más diversos motivos empezó a tener, por parte de franjas crecientes de la población del Alto Valle, una dudosa credibilidad. Las promesas reiteradamente incumplidas frente a las distintas demandas, fueron instalando un clima generalizado de recelo, sospecha, desconfianza, incredulidad.

En el caso de los maestros (con quienes seguía en contacto por mi trabajo de investigación), a las rebajas salariales y la precariedad con que funcionaban las escuelas, se sumaba la percepción de haber sufrido una descalificación y menoscabo de su imagen y de su ascendencia frente a la población. Además de los agresivos ataques publicitarios del gobierno, los paros, las huelgas y otras formas de protesta que producían la interrupción de

las clases colocaban a los maestros en una situación de tensión con las familias de muchos de los alumnos, que era especialmente sentida en las escuelas de chacras.

Esa era la situación tal como yo la vivía cuando llegué a Guerrico y se produjo el episodio de la hepatitis en la escuela, que dio origen a este trabajo de tesis . Antes y después de ese episodio, conversé con distintos informantes y aparecía como una constante, el tema de la comparación entre la etapa anterior y ese presente. Algunas de las referencias a esas comparaciones fueron claves para entender en toda su magnitud lo que produjo aquel episodio.

Mis informantes de Guerrico discrepaban en las interpretaciones, pero todos coincidían en esa sensación de trastocamiento, de anomalía, de pérdida. Las imágenes del empobrecimiento, de las protestas y de la desorganización que producía en la vida social la acción del Estado provincial estaban presentes, de una manera u otra, en diferentes testimonios.

En una de las conversaciones con el agente sanitario del Centro de Salud de Guerrico, él se manifestaba muy preocupado por la miseria que estaban viviendo los pobladores del Paraje. Dante, tenía 28 años, había nacido en Guerrico, su papá había sido peón en la zona y él trabajaba desde los doce años. En un momento de la conversación fueron muy claras sus palabras cuando me explicó el cambio de los últimos años. Dijo:

*Antes no existía acá la falta de trabajo, hambre no pasaba nadie.(...) No, antes había trabajo para todos, y se comía. Hambre no se pasaba, y los hombres trabajaban . Esto viene pasando desde el año 92 o 93. Otros males si son de siempre, pero no pasar hambre.*

También en una ocasión en que entrevisté a un pequeño chacarero de Guerrico, que tenía unos 60 años, se refirió al empobrecimiento de los últimos años, tal como era sufrido por los productores. En este caso, los problemas fueron planteados así:

*Antes, de a poco se iba avanzando, se hacía algo. Pero ahora, no; se trabaja y usted está peor. Imagínese yo empecé sin nada acá, a fuerza de banco (se refiere a créditos bancarios) y la hice toda nueva (se refiere a la chacra). Y yo*

*sacaba la cuenta: bueno, cuando empiece a dar esto, qué sé yo, pondré gente y mandaré. Y no he podido arreglar nada. Estamos todos agarrados por los bancos. Nos dicen que nos dan diez o quince años de plazo, ¿para qué? Si no vale lo que tenemos, por más años que nos den, no podemos Y eso que han habido cosechas, hemos sacado buenas cosechas, pero, no da. Le cuesta diez y vende a nueve (...) Empezó a ponerse así muy mal hará diez años. (...) Fíjese, en el año 74 salió el tractor Ferguson, el más nuevo, nosotros vendíamos 25000 kilos de manzana y comprábamos el tractor y ahora 25000 kilos de manzanas a 15 centavos serían 3mil y pico de pesos y el tractor vale 24000 dólares. No le compra ni las ruedas (...) Se dice que no hay trabajo, trabajo es lo que sobra, es que no tenemos para pagar la gente.*

Luego, cuando le pregunté acerca de la situación de los peones en la zona, me comentó:

*El año pasado no puse mucho, pero puse un poco de cada cosa y la mitad quedó en el campo, no lo pude cosechar. No es que no hay trabajo, hay trabajo pa' darle a la gente. Antes había a lo mejor en toda la zona la mitad de la gente y se le daba una pieza a la gente, al que viniera. Pero ahora, qué le va a dar una pieza si no tenemos ni para arreglar la nuestra. Cómo lo va a tomar pa' que trabaje, si no le puede pagar.<sup>20</sup>*

La percepción de los maestros de su propio empobrecimiento también era clara y concluyente. Una maestra de la escuela de Guerrico se refirió de este modo:

*Antes luchábamos por aumentos de sueldo y ahora por seguir cobrando*

Y otra, con angustia me dijo:

---

<sup>20</sup> Durante la última década para muchos pequeños y medianos productores resultó imposible pagar los créditos bancarios. El Banco provincial, entidad que siempre había respaldado a la fruticultura, perdió solidez y la mayor parte de sus acciones pasaron a entidades privadas. Muchas chacras se abandonaron, remataron y fueron absorbidas por empresas o grandes productores. Dado que casi el 50% del total de la mano de obra estaba directa o indirectamente asociada a la producción frutícola y sus derivados, esta crisis produjo un

*Ahora, ya sabemos lo que es estar sin cobrar tres meses. Y eso, asusta. Estábamos pensando en juntar dinero para la escuela y nos preguntábamos si, en realidad, no teníamos que empezar a juntar dinero para nosotros, para vivir.*

Los maestros, desde fines de los ochenta, comenzaron a sentir pérdidas en sus salarios como producto de la hiperinflación. Se sucedieron a partir de aquel momento distintas formas de huelgas con diferentes objetivos: aumentos de salario, de presupuesto para el funcionamiento de las escuelas y detener cambios en la legislación escolar y la estructura administrativa, negativos, desde la perspectiva de los maestros. En el año 1995 llevaron a cabo el paro más prolongado. Durante ese año, sólo se dictaron clases durante 50 días. La respuesta del gobierno frente a esta protesta, fue el descuento de los días de huelga y la primera rebaja salarial.

A partir de ese momento y hasta la fecha continuaron otras rebajas salariales, hubo atrasos periódicos en el pago, continuos cambios de cronogramas de pagos que no se cumplían y achicamiento del presupuesto para el funcionamiento de las escuelas. También, como consecuencia de estas acciones del gobierno, los maestros interrumpieron el dictado de clases por diferentes períodos y en forma inconstante durante todos estos años. Pero no fue esta la única forma de protesta. En distintas ocasiones se manifestaron a través de marchas por las calles del centro de los pueblos y en la ruta, en los lugares de acceso a los pueblos. A partir de esa época, las manifestaciones adquirieron una característica singular: contaban con la presencia de padres, madres y alumnos con carteles confeccionados en forma “casera” que identificaban la escuela a la que concurrían sus hijos y la leyenda “defendamos la escuela pública”.

Pero no sólo la cuestión de los salarios, las suspensiones de clases y las diversas formas de protestas eran los rasgos que caracterizaban el cambio de situación tal como la vivían las maestras de la escuela de Guerrico. También sentían que el trabajo en sí era diferente, su relación con la escuela y con los padres había cambiado. Así lo expresaban la directora y una maestra:

---

rápido crecimiento de la desocupación en la zona del Alto Valle porque es la que concentra la mayor parte de

*Cuando yo empecé a trabajar , en 1985, a cada rato se organizaban eventos para juntar dinero, que trucos, que loterías, que bailes. Y veníamos, todas veníamos, era nuestra obligación. Y por ejemplo, se compraba la pintura para la escuela y en los meses de verano nos organizábamos y pintábamos nosotras las ventanas antes de comenzar las clases. (maestra)*

*Era distinto, ganábamos bien y éramos menos individualistas. Los papás también eran distintos. (directora)*

*Y los papás, pobres, siempre esperan la colaboración de los maestros y no se acostumbran a que no estemos, pero es lógico , antes siempre estábamos. No sé si fue la reglamentación, el desgaste, el cansancio o todo junto, pero ya no participamos más. (maestra)*

No era raro escuchar a los maestros desanimados e insatisfechos dando este tipo de interpretaciones acerca de lo que les estaba sucediendo. Estas interpretaciones incluían la puesta en duda de su imagen ante los demás y ante sí mismos y la conciencia de ciertas dificultades para mantener el reconocimiento por parte de los padres. Hay que recordar que un aspecto importante de la relación con las familias de los alumnos –sobre todo en la escuelas de chacra – era la ascendencia que tenían los maestros frente a los padres, basada en formas de actuar en las que quedaba continuamente confirmada su dedicación y su entrega no sólo a la educación de los niños, sino también a la atención de los padres y al cuidado del edificio escolar.

A tal punto era vivido este contraste, que en el año 2000, en una de las visitas que hice a la otra escuela del Paraje, una maestra enojada por las condiciones en las que estaba la escuela, hizo un comentario que sintetizó el estado de ánimo más generalizado, junto a una interpretación del mismo que incluía la aceptación de la imposibilidad de sostener la ascendencia y la credibilidad frente a los padres y la alusión a una serie de factores que abarcaba el estado del edificio, la pérdida del valor de la enseñanza escolar, críticas a las medidas de fuerza de los docentes y la comparación de las autoridades educativas con un patrón desconsiderado y sobre todo, indiferente :

*¿Viste lo del agua? Sigue todo igual. Y nos quieren convencer que el agua está bien Y se nota por el olor y el aspecto que no está bien. Siempre es todo igual y nosotros seguimos con la escuela abierta y dando de comer. Si después llega a haber algún problema con los chicos, vamos a ser, como siempre, los responsables. Pero si paramos las clases y hacemos lío, somos los de siempre (...)*

*Y después decimos que les enseñamos a los chicos. ¿De qué vale la clase que damos, si después la propia escuela está sucia y con un olor insostenible? Y nos quejamos por cómo viven muchos de ellos. Pobres, porque no pueden hacer nada diferente, pero en la escuela... .*

*Antes éramos la segunda mamá, ahora somos la sirvienta o el peón de chacra. Pobres los peones, no tengo nada que decir, pero nosotros nos preparamos para otra cosa. Y ahora nada sirve, todo es lo mismo(...) Ahora ya no tenemos un Consejo, tenemos un patrón como los peones, que es peor que muchos patrones porque no le interesa nada y no cumple con nada. Pero en gran parte, el problema somos los maestros porque no protestamos, nunca decimos nada.*

## **SEGUNDA PARTE**

### **1 EL PARAJE CONTRALMIRANTE GUERRICO**

Durante un período, el Paraje Contralmirante Guerrico era para mí, parecido a otras zonas rurales del Alto Valle. Entre otros rasgos, por su paisaje, las actividades productivas principales y las formas adoptadas para producir, los lugares en los que estaban las viviendas y el tipo de construcción de las mismas, su cercanía con las ciudades, el origen social y las formas en que se agrupaban sus pobladores, la existencia de escuelas primarias

y el puesto sanitario. El encuentro con quienes trabajaban y vivían allí fue sugiriéndome peculiaridades y diferencias de tal magnitud, que en cierto momento, me convencí de que era completamente distinto al resto del Alto Valle.

En mis idas y venidas entre una y otra perspectiva entendí que Guerrico no era ni un típico, ni un excepcional lugar rural del Alto Valle. En un artículo C. Geertz (1967) discute en torno a las maneras de caracterizar la estructura de una aldea balinesa. Sus argumentos me orientaron para encontrar una perspectiva desde la cual mostrar rasgos comunes y peculiares. Dice Geertz :

"En Bali, a pesar de que ciertos patrones son comunes a través de todo el área, la forma en que estos realmente aparecen, difiere de manera muy amplia, tanto, que ninguna pincelada sintética podría dibujar un modo generalizado que contuviera una pequeña realidad sustancial de cualquier tipo."(1967: 256).

Para analizar la estructura de las aldeas balinesas, Geertz distingue distintos planes de organización social, describe el modo en que éstos se cruzan en tres aldeas que toma como ejemplo, y muestra la conformación de las aldeas balinesas como organizaciones sociales peculiares. Según el autor, los planes de organización social, son instituciones basadas en diferentes principios de filiación, son modos distintos de agrupar y separar individuos.

Guerrico no es un enclave campesino, tampoco es una aldea y allí no viven balineses y yo no intenté asimilar la comprensión de Guerrico a lo elaborado por Geertz. Pero, pensar la vida social del Paraje en términos de planes de organización social que se intersectan, me permitió reordenar y reorganizar mis puntos de vista.

En Guerrico prácticamente todo el terreno está repartido en chacras<sup>21</sup>. Las chacras no sólo le dan su fisonomía al paraje, sino que son uno de los organizadores centrales de la vida y de las relaciones de la población del paraje. Además de ser unidades productivas, son lugares en los que las personas trabajan y viven. Otros pobladores, viven fuera de las chacras, en las llamadas "calles ciegas", y gran parte de su actividad, gira en torno a las chacras, a la bodega y el frigorífico. También en la chacra donde está La Estación

---

<sup>21</sup> El Paraje tiene una extensión de 52 km<sup>2</sup>. Viven 2000 habitantes de manera permanente. Cantidad de chacras, viviendas, pequeños propietarios que habitan en la chacra, cantidad de vecinos que viven en las calles ciegas

Experimental del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, ubicada sobre la ruta nacional, trabajan y viven algunos pobladores. Además del trabajo, las relaciones sociales se entretienen y sostienen en otros lugares. Los almacenes, pequeños locales distribuidos por todo el paraje, que venden fundamentalmente unos pocos alimentos y algunos artículos de primera necesidad, son lugares en los que los pobladores, principalmente los hombres, se reúnen habitualmente para tomar, comer y jugar. Los locales de los cuatro templos evangélicos – situados en construcciones precarias, a los que se accede por caminos internos del Paraje- están alejados unos de otros y congregan, cada uno de ellos en forma separada, a un pequeño grupo de pobladores, que asiste a reuniones y servicios religiosos varias veces a la semana.

Además de la sede del INTA, la presencia del Estado se materializa en dos instituciones: el Centro de Salud y dos escuelas primarias. El Centro de Salud<sup>22</sup> está ubicado a pocos metros de la ruta N° 22, depende del Hospital de Allen y desarrolla atención primaria de la salud. Para atención de patología de mayor complejidad se cuenta con el servicio del Hospital. En el centro de Salud, trabajan entre las 8 y las 15 horas un auxiliar de enfermería y dos agentes sanitarios. Concorre un médico cuatro mañanas por semana y algunas veces por semana, una mucama.

Las dos escuelas, cuya administración depende de la Supervisión de la ciudad de Allen, están distantes una de la otra. La N° 27 ubicada en dirección Oeste sobre uno de los caminos paralelos a las rutas, y la N° 68, hacia el Este, a 100 metros de la Ruta Nacional 22 que cruza el Paraje en dirección Este - Oeste. La mayor parte de los alumnos concurren a la escuela que está más cerca de sus viviendas<sup>23</sup>. En ambas escuelas se desarrollan los cursos de catequesis que dependen de la Iglesia Católica de la ciudad de Allen.

Los caminos internos están diseñados en forma cuadrangular y muchos de ellos están abiertos para acceder a las diferentes chacras. Por esos caminos, transitan los pobladores a pie, en bicicleta y en algunos autos. El servicio de transporte circula sólo por la ruta nacional 22 y la provincial, que también circula en dirección Este - Oeste, tiene varias

---

<sup>22</sup> El sistema de salud de la provincia de Río Negro está organizado sobre la base de hospitales de los que, a su vez, dependen centros periféricos ubicados en barrios y zonas rurales cuya función específica es la atención primaria de la salud. En estos Centros Periféricos atienden médicos generalistas, enfermeros y agentes sanitarios. El centro de Salud de Guerrico depende del Hospital de Allen

paradas en el Paraje y su recorrido va desde la ciudad de Neuquén hasta Villa Regina. Para recurrir a otros servicios -policía, bomberos, recolección de residuos patológicos, desagote de pozos ciegos, irrigación de las calles - el Paraje depende del Municipio de Allen.

El Centro de Salud, las reuniones de padres en las escuelas y los actos escolares, las paradas de transporte, son otros tantos puntos de encuentro e interacción, de conocimiento recíproco, de intercambio de informaciones sobre las novedades del Paraje.

La expresión, pobladores o habitantes del Paraje, no implica dar por sentado que esta pequeña sociedad local tenga características homogéneas. Por el contrario, los modos de vida, las formas de organización internas del Paraje, agrupan y separan, a veces con diferencias muy visibles y otras, más sutiles, según las clasificaciones con que los mismos pobladores suelen diferenciarse entre sí. Se trata de una población diversificada mediante un cruce y combinación de clasificaciones y ejes organizadores que tienen que ver con la chacra, con el lugar de procedencia, con la religión, con la percepción que tienen los demás de su moral, de su prosperidad o su pobreza, etc. Chacareros, encargados de chacra, peones permanentes, peones temporarios, peones desocupados; los que viven en las chacras y los que viven en las calles ciegas; los de una calle ciega y los de otra calle ciega; los nativos y los inmigrantes; los chilenos, los bolivianos; los tucumanos, los entrerrianos; los que vinieron hace mucho y los que han llegado más recientemente; los evangélicos y los que no son evangélicos; los evangélicos de un templo y los de otro templo; los que tienen familia en la ciudad y los que nunca han ido a ella; los más pobres y los menos pobres; los decentes y “los que se aprovechan de los demás”, son sólo algunas de las formas en como se agrupan y se separan quienes allí viven.

Seleccioné algunos relatos de pobladores y fragmentos de mis notas de campo con la intención de mostrar la dinámica de las relaciones en los diferentes espacios sociales a través de voces que, de manera polifónica, me revelaron aspectos trascendentes de la morfología social del paraje. Estos relatos hacían referencia a situaciones del pasado, de la vida en las chacras y en las calles ciegas, del Centro de Salud y las escuelas.

El Paraje C. Guerrico se originó, a comienzos de siglo XX, a partir de la explotación ganadera de una gran estancia y la Estación de ferrocarril, ejes en torno a los cuales se organizó gran parte de la vida social del Paraje hasta fines de la década del 60, período a

---

<sup>23</sup> A la escuela N° 27 concurren 200 alumnos y trabajan 17 docentes y en el edificio funciona una biblioteca

partir del cual se produjo la división de la tierra en chacras. Durante todo ese tiempo, la estancia, propiedad del Sr. Flugger, dedicada principalmente a la producción de ganado ovino, ocupaba gran parte del Paraje. Hasta el día de hoy, los pobladores de más larga permanencia en el lugar vuelven una y otra vez al recuerdo de la estancia y la Estación, cuya desaparición significó, entre otras cosas, la nostalgia por la pérdida de un lugar social de encuentro:

*El que llegó en el 10 (1910) fue Flugger. Empezó a comprar tierras y sembrar (...) Algunos dicen que venía de Chile; mi padre decía que de Alemania. Alemán, era.*

*Él, mientras estaba vivo, tenía todo que era un lujo. Tenía ganado. Si, llegó a tener hasta diez mil ovejas un año. Y tuvo un tambo, también. En un tiempo tuvo ahí como, más o menos, treinta o treinta cinco personas; eran todos chilenos, venían de Chile y directamente a trabajar ahí. (Nicolás, chacarero)*

*Me acuerdo de la estación, de Flugger, de la estancia, vio. Cuando venían a cargar animales o a despedir arreos, después del galpón de Paisanieri, ¿lo conoce usted?. Por ahí se cargaba la fruta, era el único movimiento que había. Flugger era el que más tenía, toda esta parte era de él y después acá, donde estoy viviendo yo, ya hace unos cuarenta y pico de años. Esto era todo viña, esto que usted ve todo campo pelado ahora, era todo viña. Ahí trabajaba el padre de Dante. (...). Ahí donde usted ve que empieza lo de Papponi, esos eran todos potreros. (Ruben, el tomero<sup>24</sup>)*

*Acá en la estación de Guerrico, se embarcaba todos los años, 3000, 3500 corderos. Y papá iba todos los años a hacer los corrales ahí para embarcar la hacienda (...) Todos los años se embarcaba. Yo tendría 17 años y me acuerdo que iban con los bueyes, las carretas, las carretas de antes, ¿vio? Treinta mil*

---

popular. A la escuela N° 68 ocurren 180 niños y trabajan 16 docentes.

<sup>24</sup> El tomero es la persona que se encarga de atender las cuestiones relativas al sistema de riego por canales. Hasta el año 1992, el tomero era empleado del Estado porque el sistema de riego pertenecía a Agua y Energía de la Provincia. Cuando esta entidad se privatizó, los propietarios regantes de Guerrico, formaron un consorcio y el tomero trabaja en relación de dependencia con ese consorcio local.

*kilos de lana salían a la mañana de la estancia y llegaban a las doce ahí, a la estación (Nicolás, chacarero)*

*El tren paraba y bajaban pasajeros. Y nosotros, en esa época, 64, 66 éramos pibes. Por las tardes nos acomodábamos un poco, nos limpiábamos un poco y el paseo era ver el tren. La salida que teníamos nosotros era ir a ver la llegada del tren de pasajeros ( se ríe) Así que era un alboroto que teníamos con el tren y nosotros pibes, muchachones, teníamos eso Como éramos pocos vecinos, estábamos siempre todos juntos. Nos conocíamos todos. Así que estábamos con la gente de ahí, de la estación , las familias que trabajaban ahí en la estación (...) Ya en el tiempo allá del 68, 69, ya la estación dejó de funcionar, se abandonó todo. Ahora la ve y se cae de espaldas, un basurero. Hicieron pedazos todo, se llevaron todo, una estación tan linda que era. Y allá, para esa época, se fue la gente del ferrocarril y ya se perdió todo (Carlos, empleado de chacra)*

Las menciones al pasado y al origen del paraje incluyen también leyendas centradas en la figura dominante del estanciero Flugger, que van desde pactos diabólicos y tesoros ocultos, hasta supuestas derivaciones de su nacionalidad alemana:

*Todo esto que ahora es camino y chacra, era todo piedras y tamariscos y todo de los Flugger. Ellos tenían vacas en la estancia. Y Don Flugger tenía un viborón que criaba y todas las mañanas se hacia ordeñar cinco litros de leche para el viborón. Además, por aquí, siempre había crotos - los que les dicen cirujas- y cada tanto, uno desaparecía Y todos decían que Flugger le daba un croto al viborón. Dicen que tenía un pacto con el Diablo y por eso cuando él se murió, todo se vino abajo . Yo no sé si será así, pero después que se murió, todo se fue viniendo abajo. (...)*

*Dicen que por el río pasaban y bajaban barquitos, que llegaban nazis de Alemania. Y que Flugger los llevaba a su casa y los tenía escondidos (...) Hay*

*algunos que dicen que Hitler en persona estuvo escondido acá, en Guerrico.*  
(Dante, agente sanitario)

*Esta casa no era así porque no tenía el baño y tampoco la pieza que le hicimos.*  
*Era de Flugger, decían.*

*El venía todas las mañana para acá con un caballo blanco que tenía; y decían que tenía al viborón, acá, y lo venía a visitar todos los días. Así decían. Pero cuando nosotros llegamos no vimos nunca nada, ni tuvimos jamás ningún aparecido. A mi marido le habían dicho que habían cosas escondidas ,de mucho valor. Y él buscó, al principio, mucho, como estuvo construyendo porque estaba todo medio destruido cuando vinimos. Una vez le mandaron a hacer un zanjón con otro que trabajaba aquí y lo hicieron rapidito porque querían encontrar algo, pero nunca encontraron nada. Yo no sé. (María, esposa de empleado de chacra)*

Cuando tardíamente empezó a dividirse el terreno en Guerrico, las primeras chacras se dedicaron sobre todo a la vid, y dieron lugar a una bodega. También se cultivaron verduras y hortalizas. Más tarde aún, apareció la fruticultura típica de la zona.

*Esta chacra estaba ya, las 100 hectáreas eran de los Escania. Tenían plantado algo de viña, había una bodega también (...) Habían unas hectáreas más también, las de allá, frente a La Titina, también estaban y tenían viña. El resto, mucho era puro tamarisco y jarilla. Y después se fueron haciendo las chacras.*  
(Nicolás, chacarero)

*Acá, la estancia más grande era Flungger. Después, estaba la del Manzano que tenía... más o menos 800 hectáreas. Después, la chacra más grande era de Torrilla. Y los demás eran así, de 100 hectáreas, que eran bastante* (José, encargado de chacra)

*Nosotros acá vinimos en el 61. Yo era el mayor, tenía 12 años y ¡qué!, veníamos de allá de la zona de Luis Beltrán, me acuerdo. Llegamos acá, ¡qué miércoles! ¡Una soledad terrible era esto! No había nada acá. En esa época era todo campo y campo. Si habremos andado por ahí, en esa época. Todo monte, no había nada. Nosotros ni la luz teníamos. (...) En esos tiempos Guerrico... era menos que ahora, había menos chacras.*

*Lo único que estaba era el espesor nomás. (Rubén, el tomero)*

*Y nosotros, cuando llegamos aquí en el setenta y cuatro, recién estaban emparejando la chacra los Toschi, porque esto era todo campo. En ese entonces, ya estaban los Aravena trabajando aquí. Y tenían su chacra (...) Aquí lo que más había era verdura, y viña, no tanto frutas. Había mucha papa y cebolla y tomate. Así hicieron plata los de acá, con la verdura. Porque todo se exportaba y se pagaba bien, así fue con los Godoy (..) Pero después ya la verdura no daba, no sé por qué La tierra es muy buena pero se ve que no la pagaban. Fue por el 89 que ya no se plantó más verdura. (Susana, esposa de empleado de chacra)*

El flujo inmigratorio desde Chile que originó la mayor parte de la población del Paraje se inició a comienzos de siglo XX, y se incrementó cuando se desarrollaron las explotaciones de las chacras y aumentó la demanda de mano de obra. Una parte de esta población se fue radicando definitivamente. La última oleada inmigratoria importante fue en la década del ochenta. En las dos últimas décadas, se han incorporado bolivianos y, como trabajadores temporarios, tucumanos, entrerrianos y de otras provincias argentinas.

*Hay argentinos, pero la mayoría de la gente que llega es chilena y tienen hijos que son argentinos. Pero los chilenos son muy de vivir como chilenos. Mirá, ellos cuando llegan desde Chile, empiezan a trabajar y conseguir los pesitos, no les importa si casi no comen, no comprarse nada, ellos juntan. Fijate que para un viaje para visitar Chile, es raro que les falte. Y cuando no hay trabajo no se quedan esperando, enseguida salen a buscar y si no, a conseguir lo que*

*sea. Son los primeros en venir a pedir la bolsa de comida y no les importa*  
(Marta, agente sanitario)

*A los que llegan, los tenemos bien clasificados: tucumanos en la cosecha, entrerrianos a los galpones, bolivianos en la huerta (...)* (Dante, agente sanitario)

El trabajo y la vida en las chacras es diferente para quienes son propietarios, encargados, peones y trabajadores temporarios.

*Los Toschi eran dueños de acá y lo querían mucho a mi marido, y le dijeron de venir acá y nos vinimos.(...) Nosotros estamos aquí desde hace mucho. El Cecilio, mi chico más grande, tiene ahora treinta y nos vinimos cuando tenía seis. El hizo la escuela acá y todos los demás, también. Ahora están todos grandes. El Cecilio, casado; la chica, también. Y tengo los otros dos, también, por acá. Ellos trabajan, bueno, ahora no hay mucho trabajo. El Cecilio tiene trabajo permanente en una chacra y los otros hacen lo que pueden, cuando hay trabajo. Está mala la cosa.*

*Y esta casa, cuando los Toschi vendieron la chacra a Maciel, quedó para nosotros porque esta parte de la tierra es un sobrante y es nuestra. Nunca pudimos hacer la mensura y eso porque no teníamos dinero; y ahora que no está mi marido, menos. Pero tenemos todos los papeles que se hicieron en Viedma, porque ellos nos dejaron esto para nosotros. Y después mi marido siempre trabajó con Maciel hasta que se enfermó y lo jubilaron. Después, ya no podía hacer trabajos pesados, un poco agarraba así, changuitas, con la verdura. En este pedacito de tierra que tenía hacíamos huerta, mi marido sembraba tomate y choclos Y teníamos unos choclos altos como la casa porque la tierra es muy buena acá, no hay que echarle nada , ni abono ni nada y crece todo. Ahora, ya el último año no pude hacer nada porque Maciel me cortó el agua y no hay nada que hacer, no tenemos riego. (Rosa)*

Las relaciones entre chacareros y encargados de chacra, prolongadas a veces durante muchos años, generan, en algunos casos, vínculos y responsabilidades que exceden la relación entre patrones y empleados. Un día, en la sala de espera del Centro de Salud, escuché conversar a dos mujeres. Ambas vivían en Guerrico. Una de ellas era esposa de propietario y la otra, de un encargado de chacra. Esta última decía que le había tocado una casita en un plan de vivienda en la ciudad de Gral Roca y estaba contenta, porque de ese modo su hijo estudiaría en la escuela secundaria, pero no le gustaba irse de la chacra.

*Sra 1 : En la chacra tengo mis perros y mis gallinas y en el pueblo, no puedo. Y estoy preocupada por lo patrones. Qué van a hacer los patrones, si nosotros nos vamos*

*Sra 2: Claro, son muchos años y se acostumbraron.*

*Sra 1 : Si, además ya están grandes los patrones. Y la hija los llama por teléfono pero casi no va y no lleva los nietos. Para ellos, mis hijos son como los nietos y ella siempre viene a mi casa porque se aburre solita. Y cuando le pasa algo o no está bien, yo siempre voy y la ayudo. Yo no le trabajo, pero ella sabe que si necesita, le hago las camas, le limpio, lo que sea. Ellos han sido muy buenos siempre con nosotros, no nos falta nada*

*Sra 2 : Bueno, pero siempre cada uno tiene que pensar en su progreso y lo que le va a dejar a sus hijos, no puede estar pensando en los otros*

*Sra 1 : Porque a mi me gusta la chacra, pero no es como ustedes que son dueños. Yo no tengo nada más que mis gallinas y mis perros. Y ahora mi casa, y tengo que ir a cuidarla, si la dejo sola, me van a entrar . Pero a mí, me duele irme. Los patrones ya saben que el año que viene nos vamos. Pero si mando a los más chicos a la escuela, igual voy a venir siempre.*

Las chacareros son percibidos y valorados a través de tipificaciones que establecen diferencias explícitas respecto a sus actitudes con los empleados: por el modo entre los que “tratan bien a la gente” y los que “no les importa nada”.

*Tenemos que recorrer las chacras en las que están (los tucumanos que llegan para la cosecha) porque nosotros ya sabemos adónde los llevan. No se desparraman por todos lados. Son sólo cinco o seis chacras que los traen para trabajar. Nosotros vamos y revisamos cómo los tienen, las viviendas, si tienen agua cerca, las letrinas. Y además, atendemos a los niños, porque no te imaginas cómo los tienen. Una vez, llegamos a una chacra y no nos querían dejar pasar. En uno de esos galpones donde los hacen dormir, había un colchón y ahí, tiraditos, dormían un montón de niñitos. Y ni agua cerca y tampoco baño, bah, letrina. Nosotros hablamos con los patronos y les avisamos las condiciones mínimas que tienen que tener. Mucho no conseguimos, pero el año pasado logramos que Liguori, que es uno de los que tiene peor a la gente, hiciera baños como debe ser, bueno letrinas, pero bien hechas. (Dante, agente sanitario)*

*Los chacareros hicieron todo con el esfuerzo de los peones, ellos cambiaban autos y se iban a Europa. Ahora están mal, pero antes ...Algunos chacareros, pobres, trabajaron toda la vida y nadie aportó nada. Por ignorantes, que no reclamaban y ahora tienen 40 \$ de pensión y PAMI y ¿qué hacen con eso? Otros, de vivos, por ganar un poco más, y están peor. Pero algunos chacareros tienen muy bien a la gente y otros no les importa nada, y no es por lo que tienen, ni por problemas de plata, es porque son así.*

*Y también están los vagos, acostumbrados que les den siempre y no tener que conseguir nada (Ida, auxiliar de enfermería)*

Para algunos de los pobladores, la posibilidad de vivir en el Paraje fuera de la chacra, significa un modo de vida diferente, sin estar todo el día bajo la dependencia de su patrón. Pero estos cambios, no siempre producen los mismos efectos. En algunos casos, “estar afuera”, permite realizar otras actividades y tener, además del trabajo en la chacra, changas, algún almacén atendido por un familiar o criar y vender gallinas y cerdos. En otros, y ante el desempleo constante, implica una profundización de la desprotección y la indigencia.

Las familias que no se establecieron en las chacras construyeron sus viviendas sobre los costados de algunas calles del paraje, que no conducen a ningún lugar y finalizan en un descampado. Se formaron, de este modo, pequeños barrios que los pobladores denominan “calles ciegas”.

*Hace un año más o menos que nos vinimos aquí (se refiere a la calle ciega) Nosotros estábamos en la chacra aquí, en lo del vecino, y teníamos de todo. Yo tuve que regalar muchas cosas porque acá, no podía poner nada. No tengo lugar. (...) Nos fuimos porque si está en la chacra, el patrón lo obliga a uno a trabajar siempre para él y uno, no puede salir a hacerse unos pesitos. Estando aquí, mi marido sigue trabajando en esa chacra, pero cuando hay trabajo puede salir afuera y se gana mejor. Y el patrón no puede hacer lo que quiere con uno. No es que sea malo, porque él nos da la luz a todos nosotros (se refiere a todas las viviendas de la calle ciega) pero tampoco sé si algún día se le antoja que no, y nos quedamos sin nada. (María)*

*En las calles ciegas hasta, quizás, hay más plata que en las chacras muchas veces. La gente consigue vendiendo los lechones, los pollos a gente de afuera. Los llevan al pueblo Además siempre se las arreglan para conseguir. Fijate que el otro día se vendió una casa a 200\$ y la compraron. La señora que la compró estaba muy contenta con la casita porque es de material . (...) Ellos venden los adelantos, lo que hasta el momento está hecho, es cierto que mucho de los materiales los consiguen, pero ellos después cobran por lo que cuesta ese material (Marta)*

Cada una de las “calles ciegas” es llamada por el nombre de alguien que, por razones diferentes, ejerce algún tipo de liderazgo: “la calle de los Saldías”, “la calle de Blanco”, “la calle de la Pastora”. Este liderazgo reposa en algunos casos en la cabeza de la familia -el padre, el abuelo – que agrupa a un conjunto de familias emparentadas entre sí. En otros casos, se trata de un “puntero” político que mantiene una relación cambiante con los partidos en el momento de las elecciones. Y en otros, es el pastor o pastora del templo evangélico. Además de las relaciones de parentesco, la pertenencia a la calle supone una

filiación casi familiar y, supuestamente, algún tipo de protección por parte del líder de la calle. Estos liderazgos no son indiscutibles, y también en este caso existen tipificaciones mediante las cuales se establecen diferencias - se cree o no se cree en ellos, se los considera honestos o aprovechadores, etc.- lo cual implica agrupamientos y separaciones en el interior de la calle.

*En cada calle ciega hay como un líder, es el que va y consigue, especialmente en época de elecciones. Los políticos les dan para la casa, o comida. Y después los llevan a votar. Pero no siempre les sale bien, porque quizás el último día llegó otro de otro partido y también les dio y votan al otro. Porque al líder no le importa el partido, le importa conseguir para ellos, no le importa quién le da*  
(Dante)

*Acá ni se puede hablar con los vecinos, ese es el problema. A ellos no les gusta trabajar y lo único que hacen es estar ahí, en la iglesia. Si viera todos los que vienen aquí los sábados y domingos. Y se llena de autos y lo único que dejan es roña. Que Dios me perdone, pero si ellos son así, evangélicos, tendrían que ser mejor que uno que no va a la iglesia nunca. (...) Yo prefiero mi trabajo, porque a mí nunca nadie me tuvo que dar nada, ni me gusta pedir, si yo puedo pagar. La única vez que pedí, mire cómo me fue. Eran chapas para el techo de esta casa porque ya no podía quedarme más en lo de Roberto, el vecino que me había prestado la otra casa de él, de adelante, él sí que es buen hombre. Y cuando el Municipio me las trajo, no estábamos, porque nosotros trabajamos. El camión se las dejó a la Pastora y qué hizo ella, se las quedó y se las puso para ella. Así son estos vecinos, en lugar de trabajar sacan y piden, siempre esperan que les den.* (María)

*Yo tengo un tío que se llama Sofío que vivía en una calle ciega, que era pastor porque a él se le ocurrió. Es un vago, yo lo respeto porque es mi tío, pero no le gusta trabajar y halló que siendo pastor podía vivir de los demás, que Dios me perdone (...) Vive en casa de cantonera y con eso que es pastor, la gente le*

*paga el diezmo y él vive de eso. Los convence a todos diciendo que se la pasa orando por ellos y los unge. Yo he escuchado decir a la gente, en la salita, que él va a comprar huevos a una chacra y quiere pagar con 100\$ y no tiene cambio, se lleva los huevos y nunca paga. (Dante, el agente sanitario)*

Que la relación de parentesco y la adhesión al líder de la calle no garantiza, en todos los casos, contar con cierta protección, lo pude comprobar una fría mañana de septiembre, cuando recorría con Dante la “calle de la Pastora”.

Esa calle está formada por una casita de ladrillo que es el templo evangélico, sin ninguna inscripción que lo identifique, y a su alrededor siete viviendas, todas de cantonera, con chapa de fibrocemento sobre un lado y del otro, algunas letrinas y muchos troncos y ramas acumulados. Nos acercamos a la tercera vivienda, en la que vivían parientes de la Pastora. Dante palmeó frente a la puerta de cantonera cubierta con una manta. Salió una jovencita con cabello muy largo, atado con una cola; estaba vestida con tres remeras delgadas de manga larga, una pollera por debajo de la rodilla, medias cortitas y zapatos muy grandes, colocados como chancletas. Salió, cerró la puerta y se apoyó frente a ella como para que el agente sanitario no entrara. Dante habló con ella y, cuando nos fuimos, le preguntó por la madre. Ella dijo que estaba en la casita de al lado. Entonces, le preguntó si todavía tenía “*el pozo*”. Ella dijo que no, que “*el sótano*” ya lo había tapado. Cuando nos fuimos, Dante me contó que la madre había cavado un agujero en la tierra, dentro de la casa, y allí dormían, “*para estar más abrigados*”.

## 2 EL CENTRO DE SALUD

La casa en la que funciona el Centro de Salud es pequeña y está situada dentro de un terreno amplio. Tiene una entrada reducida que da hacia un pasillo amplio en el que hay algunas sillas y se utiliza como sala de espera. Hacia un costado del pasillo hay dos habitaciones. Una de ellas tiene una camilla, un escritorio y una vitrina y se usa como consultorio en el que atiende el médico. La otra también tiene una camilla, una mesa y una estantería y suele ser utilizada por la enfermera. Sobre el otro costado, hay una habitación muy pequeña que funciona como depósito y la cocina en la que hay una mesa, una heladera

y un anafe. Los pisos son de mosaico, las paredes de ladrillo revocadas y el techo de chapa. El lugar está calefaccionado.

*Este lugar lo hicieron todo nuevo, pero no preguntaron nada, ni conocen las necesidades. Nosotros necesitamos un saloncito para atender a la gente y reunirla para dar las charlas. Todo es muy chico y no costaba nada hacer algo más grande. Viste el consultorio, no entra más que el paciente, la doctora y la enfermera y la costumbre de la gente de por aquí, es venir de a muchos.*  
(Marta)

Las actividades que se realizan son de relevamiento del estado de salud y condiciones de vida de los pobladores, prevención -vacunaciones, control de bebes y embarazadas - se atienden urgencias, se derivan enfermos al hospital, se realizan seguimientos de ciertas enfermedades crónicas, se centralizan planes asistenciales - distribución de bolsas de alimentos, de semillas para la realización de huertas. Además, quienes trabajan allí, dedican una gran parte de la actividad a mantener y mejorar su propio local.

*Nos mandan comida para que repartamos y tenemos que llevar anotado a quién le damos. Pero igual nosotros les damos a veces a los que sabemos que necesitan, aunque no los registremos. Con la ropa también, aquí viene gente que no tiene un par de zapatillas para los hijos o para ellos mismos. Yo tengo un poco de ropa que voy juntando y les doy. Pero también a la gente hay que enseñarle que no todo es regalado así que a veces , a los que yo sé que aunque sea un pesito pueden dar, se los pido y les doy la campera o lo que tengo. Y con esa platita vamos haciendo algo para la salita. Porque además de ayudar a la gente nosotros tenemos que ir armando este lugar. Las cortinas que ves en las ventanas todas las compramos con esa platita que les pedimos, si no, no tenemos nada.* (Ida, auxiliar de enfermería)

Una de las mañanas que visité el Centro, Ida me contó que el día anterior, un vecino le había dicho que otra señora se pasaba en la cama con sus tres hijos porque no tenía ni qué comer, ni cómo calentarse.

*Se estaban muriendo de frío. Enseguida nos ocupamos de hacerle llegar una caja de comida. Ahora estoy esperando a un viejito que tiene un tractor viejo para pedirle que le lleve un poco de leña. En eso siempre ayudan.(Ida)*

*Para nosotros es muy importante que la gente entienda y sepa lo que tiene porque entonces ayudan a cuidarse. Es algo que algunos médicos no se dan cuenta. A veces el problema son las palabras técnicas que nosotros las conocemos, pero evitamos usarlas para que nos entiendan. Otras veces, es como aquel médico que no era de acá, era del norte y una vez le dijo a la mamá que le diera al nene jugo de toronja. Cuando la mamá salió, le vi la cara a la mamá y me di cuenta que no había entendido. Lo que pasa es que por lo general no preguntan, prefieren irse sin saber, algunos son bastante ariscos y les da vergüenza. (Marta, agente sanitario)*

Los agentes sanitarios visitan asiduamente las dos escuelas, a veces porque ellos necesitan concurrir para llevar adelante ciertas actividades - difusión de planes de prevención de la salud, seguimiento y control de niños, control de agua y sanitarios del edificio, mantención del botiquín, etc. - y otras veces, porque se les solicita la colaboración desde la escuela.

*Nosotros apoyamos mucho que las escuelas tuvieran el jardín de cuatro porque tenemos más control desde más chiquitos. Cuando recién nacen, podemos hacer mucho seguimiento, porque ya las madres eso entendieron, que tienen que hacer los controles. Y la doctora aquí es muy buena para eso, tiene un día para embarazadas y para control de los bebés y ellas así saben de una vez para la otra, cuando tienen que venir, y se organizan. Igual nosotros vamos a la casa y les recordamos. Pero después, cuando los chicos son más grandecitos*

*ya no es lo mismo. Si los tenemos en la escuela, enseguida sabemos lo que pasa*  
(Marta)

*Además por la escuela también sabemos de la casa y más con los chiquitos que es más fácil que cuenten, si le pegan a la mamá, o si hay algo raro. Ellos enseguida lloran, o no quieren jugar o no quieren comer y nosotros ya nos damos cuenta* (Dante)

Para las maestras la tarea que llevan adelante los agentes sanitarios es muy comprometida y consideran que también se dedican a enseñar.

*Marta fue alumna de la escuela, es buenísima, conoce a todos en Guerrico y de todo porque es de aquí. Todos la quieren porque ayuda siempre. Una vez, como había unos niñitos desnutridos decidió que además de darle la bolsa de comida a la madre tenía que enseñarle a cocinar. Y se pasaba algunas mañanas enseñándoles. Pobre, terminó agotada y nunca logró que aprendiera* (Mónica directora)

*Viste cómo informaron todo entre los dos?* (se refiere a una reunión de padres que se realizó en la escuela y en la que los agentes sanitarios pusieron en marcha el plan de salud escolar de la provincia) *Les dijeron todo al detalle, cómo era la revisión, cuáles eran las enfermedades peligrosas, y además les aclararon que tenían que ir acompañados por un mayor y limpitos. Porque está bien, es la doctora, pero tienen que acostumbrarse que hay que ir higienizados.*  
(Elsa, maestra de la escuela 68)

Los agentes sanitarios señalan que entre ellos y las maestras existen diferencias notables respecto a las formas de acercamiento hacia los pobladores y esto, afecta los tipos de relación que las familias mantienen con el Centro de Salud y con la Escuela.

*No es que las maestras sean malas, son muy buenas. Ellas se preocupan por los chicos pero no tienen formas de llegar como lo hacemos nosotros. Nosotros siempre le buscamos la vuelta para que se haga una amistad, le buscamos lo bueno que hacen. Lo que pasa es que nosotros sabemos que la gente tiene sus costumbres, sus formas de vida y nosotros tenemos que limar algunas de esas formas, pulir algunas costumbres, pero les respetamos lo de ellos y los escuchamos. Pero la escuela es diferente porque imponen su cultura y eso nunca le cae bien a la gente. Las maestras que vienen de afuera, ni saben como viven las familias, no andan por ahí como nosotros. Y las que viven aquí en la chacra, se quedan en su casa y no salen a recorrer, porque los chacareros de acá son así, no se andan visitando. Y si una maestra va a una casa y la invitan a pasar, ella va a decir no, gracias, y no va a entrar Y eso cae mal, porque la gente se da cuenta que no están cómodas por cómo viven ellos. Y nosotros, vos has visto cómo hacemos. De alguna manera, al final entramos, pero no para criticarlos como están. Para ayudarlos si necesitan algo, y para escucharlos. Son otras formas de acercarse. En la escuela cuando me llaman para pedirme que visite a alguna familia, siempre me cuentan la parte negativa. Me dicen que son jodidos o que son violentos. Siempre lo que está mal. Y así se ve, les cuesta verlos diferentes. (Dante)*

### 3 LA ESCUELA 68

El edificio actual de la escuela N° 68 fue construido a principios de la década del cincuenta en un terreno cedido por un chacarero. Desde entonces y hasta la actualidad, se han realizado ampliaciones y refacciones. Está instalado en un predio arbolado de una hectárea, rodeada de álamos, una parra colocada en una glorieta al frente y conserva el aspecto de chacra. El edificio también conserva su estructura arquitectónica original. La entrada está señalada por dos pilares blancos sobre los que finaliza un alambrado y dos álamos altos. A cincuenta metros está ubicado el edificio. Las paredes exteriores son blancas y el techo rojo, a dos aguas. Las ventanas de madera y vidrio recortado, con postigones. El portón también de madera y vidrio recortado, situado en el medio de un rectángulo más saliente

que termina en forma triangular. En el centro de la parte superior de la pared del portón, el escudo nacional y un letrero que dice Ministerio de Educación de La Nación – inscripción que se conserva desde muchos años atrás, cuando esta escuela era nacional. Sobre la pared, a un costado del portón hay un gancho del que cuelga una campana grande de bronce y al otro lado, un mástil que tiene una bandera argentina.

En sus orígenes, la escuela tenía tres aulas, una galería, cocina, baño y casa para el director. Cuando comencé a concurrir, en el año 1998, tenía cinco salas en las que se desarrollaban las clases, una sala de dirección con una antesala pequeña, una sala chica destinada a computación, en la parte posterior de la cocina, un baño para varones, otro para mujeres y otro para maestros, una cocina, un patio cubierto y en el terreno de la entrada un escenario de cemento y el mástil. En la parte posterior del predio había algunos juegos de plaza y hacia el fondo, una cancha de fútbol. Luego de tres años, se agregaron baños, se amplió el salón en el que estaban las computadoras y se transformó en aula, la antesala de dirección pasó a ser dirección y la dirección, sala de computación. También se construyó otro playón de cemento para los alumnos de jardín.

La preocupación permanente por contar con un edificio con comodidades también se manifiesta en el cuidado de su aspecto, el mobiliario, el material y los servicios. Cada salón cuenta con mesas y sillas para todos los niños y su maestro, armario y pizarrón. A esto, se suma el mobiliario completo que hay en dirección y otros armarios destinados a los materiales de educación física, útiles y papelería, libros, filmadora, máquina fotográfica, equipo de sonido, equipo de música, videgrabadora. La cocina está totalmente equipada con pileta, mesada y bajo mesada, cocina económica y a gas, heladera y elementos para que funcione el comedor para los niños. La sala de computación tiene cinco máquinas y allí también está la fotocopiadora que, si bien es utilizada fundamentalmente por la escuela, está abierta para uso de la comunidad de vecinos.

A la escuela iban 185 alumnos en el año 1999, cantidad que se mantuvo relativamente estable desde que en 1998 abrieron la sala de jardín para niños de cuatro años. Por la mañana iban niños de cuarto, quinto, sexto y séptimo grado y de cuatro años del jardín de infantes. Trabajaban cuatro maestras de grado y una maestra jardinera, y también estaba la directora, la secretaria y la *portera*<sup>25</sup> Por la tarde, niños de primero, segundo y tercero y de

---

<sup>25</sup> La *portera* es la persona que abre la escuela, limpia y prepara el desayuno

cinco años del jardín, y trabajaban tres maestras –dos de ellas en primer grado-, un maestro, la vicedirectora y un *portero*.

Extraje de mis registros y notas de campo, textos que dan cuenta del transcurso de una jornada escolar con características más o menos habituales y compuse el siguiente relato:

Por la mañana, un rato antes de las ocho ya había movimiento de unos pocos autos que llegaban, bicicletas, motos, niños, niñas y adultos. Y el movimiento continuaba hasta alrededor de las seis de la tarde. A las ocho de la mañana, la portera salía del edificio y tocaba la campana que indicaba el inicio de la jornada de clases. Los niños y las niñas –en su mayoría vestidos con guardapolvo blanco<sup>26</sup>- que estaban caminando por el patio del frente se acercaban al portón del edificio y se iban acomodando en hileras de niños y niñas, mirando hacia el frente del edificio. Algunas mamás de los niños más pequeños –vestidos con guardapolvo a cuadros de colores, se acercaban con ellos y los acomodaban también en hilera. Desde el interior del edificio salían las maestras que se colocaban frente a sus grupos de niños y mientras se acomodaban solían conversar entre ellas y también con los niños. Al cabo de unos minutos, una de las maestras pedía silencio en un tono bajo de voz, tres niños de alguno de los grupos se acercaba a la bandera que estaba al costado del portón y la izaban, mientras, a coro, todos recitaban una *oración a la bandera*. Luego la maestra saludaba a todos los niños y ellos a coro le respondían. A continuación, cada grado, iba entrando al edificio con su maestra en forma sucesiva. Las mamás se quedaban un rato más en el patio conversando, alguna vez he visto a alguna mamá entrar al edificio y conversar con alguna de las maestras.

La entrada a los salones de clase duraba muy poco rato. En pocos minutos desaparecían el bullicio y el desplazamiento de niños. Cada grupo de niños se instalaba en el salón correspondiente y comenzaba su primera hora de clases. En la galería sólo se veían algunas maestras que iban o venían de un salón a otro, o a la dirección y, algún niño que iba al baño o a buscar algo a dirección.

En la cocina el trabajo era intenso. La portera calentaba una olla grande de agua en la que luego, antes que hirviera, colocaba la leche en polvo, el azúcar y alguna infusión, recibía el pan que traía un señor en bolsas grandes, cortaba el pan en rodajas, a veces lo untaba con mermelada. Las rodajas de pan se colocaban sobre bandejas y la leche en jarras. Alrededor de las nueve se acercaban las maestras y algunos niños a la cocina para llevar las jarras con leche y las bandejas con pan a cada uno de los salones. En varias oportunidades he visto que las maestras colaboraban con la preparación del desayuno.

Alrededor de las nueve y veinte, la portera o algún niño tocaba la campana que indicaba el inicio de un *recreo* que duraba alrededor de veinte minutos. Los niños salían de todos los salones casi al mismo tiempo, algunos se acercaban a la cocina a pedir más pan, otros iban al baño, algún grupito siempre se apuraba a entrar a dirección para buscar una pelota, otros directamente iban al patio de afuera, o se quedaban sentados en alguno de los bancos largos que estaban en la galería. Durante los veinte minutos había niños que circulaban dentro y fuera del edificio.

Las maestras se reunían en la cocina, donde la portera ya tenía agua hervida para quienes tomaban café o té y agua caliente para los que tomaban mate. Mientras se tomaba y se comía –a veces pan y otras, alguna torta, masitas que alguien llevaba –todos conversaban, reunidos en círculo.

Alrededor de las diez y media de la mañana, comenzaba el movimiento en la cocina para la preparación del almuerzo que se servía en la galería de la escuela. Este comedor comunitario –en el que almorzaban además de los niños de la escuela, vecinos de Guerrico – estaba sostenido por el Municipio de Allen que enviaba los alimentos y pagaba a las cocineras que eran mamás de alumnos de la escuela. El almuerzo lo organizaban sobre la base de las cajas de alimentos no perecederos que les enviaban, verduras y carne que en ocasiones también mandaban y a veces, conseguían como donaciones. Había días en los que no había comida, en esos casos el comedor no funcionaba.

---

<sup>26</sup> El uso del guardapolvo blanco es obligatorio en las escuelas primarias. Sólo algunos niños en algunas oportunidades iban con ropa habitual

A las doce y cuarto, la portera tocaba la campana que indicaba la salida y los niños y las maestras salían de sus salones. Algunos se iban a sus casas y otros se sentaban en los bancos largos dispuestos alrededor de las mesas en la galería. Al mismo tiempo llegaban otros niños más pequeños desde sus casas y también se sentaban. Los vasos, platos y cubiertos los buscaban los niños en la cocina o los acercaba alguna mamá. Algunos niños llevaban sus utensilios para comer desde sus casas. Las mamás cocineras acercaban la comida a la galería y la servían en cada plato.

Las maestras al terminar la jornada de clases se retiraban, aunque en algunas oportunidades se quedaba alguna y además de comer con los niños, colaboraba con las mamás. Sólo dos o tres mamás iban al comedor a almorzar con sus hijos y ellas también ayudaban en las tareas.

A la una y media de la tarde sólo quedaban las mesas y los bancos en la galería. Las mamás, en la cocina se dedicaban a lavar, secar, guardar y acomodar la cocina. El *portero* tocaba la campana y los maestros de los primeros grados salían al portón de la escuela a recibir y saludar a los niños que se iban disponiendo en hileras de varones y niñas agrupados por grados de la misma manera que a las ocho de la mañana. A esta hora había más mamás esperando cerca de los niños y acompañando a los de primero y preescolar dispuestos en las hileras. La vicedirectora o algún maestro hacían sonar nuevamente la campana, pidiendo silencio sin alzar demasiado la voz. Luego de saludar a los niños, ellos contestaban a coro en voz bien alta y de manera rítmica y entrecortada: “*bue-nas-tar-des-se-ño-ri-ta*”. A continuación, se desarrollaba un pequeño diálogo con todos los niños en el que les preguntaban cómo estaban y les hacían alguna recomendación relacionada con la actividad que se desarrollaría a lo largo de la tarde.

Las horas de clase por la tarde duraban cuarenta minutos y después de la tercera hora tenían un recreo largo, previo al que los niños merendaban en sus salones. Durante ese recreo los maestros se reunían en la cocina también a merendar y conversar. A las 17 y 45 sonaba la campana que indicaba la finalización de la jornada escolar.

## CAPÍTULO 3

### *EL DRAMA DE LA HEPATITIS*

#### 1 EL INCIO DEL DRAMA

La familiaridad que yo sentía con el mundo de las escuelas rurales y la cercanía sensible a las vivencias de los maestros de la escuela 68 de Contralmirante Guerrico, seguramente me llevaron a captar de manera inmediata el dramatismo que experimentaron cuando se encontraron con varios casos de alumnos de la escuela enfermos de hepatitis, durante la primera semana, luego de finalizadas las *vacaciones de invierno*<sup>27</sup> del año 1999.

Yo sabía, como los maestros, que la posibilidad del contagio provocaba un clima de alarma generalizada. También sabía, que en las escuelas rurales los maestros deben hacerse cargo de un conjunto de tareas vinculadas a la salud de los niños, acercarles recetas, sacar turnos y llevarlos al hospital, etc. ya que son un punto de comunicación entre Salud Pública y las familias.

Al aparecer niños enfermos de hepatitis era probable que las tareas se incrementaran, todo se volviera urgente, los padres y los chicos presentaran necesidades imperiosas y los maestros se sobrecargarán de responsabilidades.

Sin embargo, no sabía que los hechos vinculados a *la hepatitis* se extenderían durante seis semanas en la escuela y que en este período, la preocupación por *la hepatitis* se desplazaría hacia otras preocupaciones.

La alarma que generó la aparición sucesiva de alumnos contagiados, derivó hacia situaciones de demandas y protestas de las madres, conflictos entre instituciones de Salud y Educación e imputaciones que incluyeron referencias a los maestros y a las familias, que desbordaron el problema de la enfermedad en sí misma. Así, se produjo una situación de tensión que desembocó en una crisis, cuyo desenlace consistió en la vuelta a una relativa “normalidad”.

---

<sup>27</sup> En las escuelas del Alto Valle de Río Negro el período escolar se desarrolla entre los meses de marzo y noviembre. Durante el mes de julio, durante dos semanas existe por calendario un receso que habitualmente se denomina “vacaciones de invierno”

A medida que fui reconstruyendo lo sucedido durante esas seis semanas, advertí que, si analizaba y narraba los sucesos ocurridos como un *drama social*, podría exponer la trama de esa historia adoptando la forma más cercana a la experiencia vivida.

Me apoyé para eso en mis lecturas de textos de Victor Turner cuando argumenta la existencia de acciones sociales a través del tiempo que adquieren una forma dramática por sus similitudes con el género teatral<sup>28</sup>. Él plantea la evolución del drama social como un tipo de unidad de experiencia de la siguiente forma:

“Una persona o un subgrupo rompe una regla en un escenario público de manera deliberada o por una compulsión interna. Los conflictos entre individuos, secciones y facciones siguen la brecha original revelando pugnas ocultas de carácter, de interés y de ambición. Estos conflictos crecen en intensidad hacia una crisis de la unidad y la continuidad del grupo, a menos que rápidamente se abandonen por acciones públicas regenerativas, tomadas consensuadamente por jefes, ancianos o guardianes del grupo (...) Si un drama social sigue su curso completo, el final puede ser o la restauración de la paz y la “normalidad” entre los participantes o el reconocimiento social del cisma irremediable.” (V. Turner, 1986: 39)

Mis registros y notas de campo me convencieron de que era posible mirar a la escuela como un escenario público en el que se desarrolló una *historia teatral*.

Los personajes principales de esta historia –maestras, madres y agente sanitario - compartían intereses y tenían una historia en común. Sobre esta base, cuando se presentaron varios casos de alumnos enfermos de hepatitis, hubo una preocupación en común: colaborar para que no se difundiera la enfermedad, estar atentos al estado físico de cada uno de los niños, asegurar la salubridad del agua y la higiene de los baños y la cocina de la escuela y contribuir a que se mejoraran las condiciones sanitarias e higiénicas de los hogares de los niños.

Pero luego, las decisiones adoptadas por las autoridades sanitarias y educativas, llevaron a que madres y maestras actuaran de un modo parcialmente divergente y que, por lo tanto, se

---

<sup>28</sup> Este argumento está expuesto y desarrollado por V. Turner en “Dewey, Dilthey, and Drama. An Essay in the Anthropology of Experience” en *The Anthropology of Experience* (1986), en *Dramas, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society* (1974) y en “Social Dramas and Stories about them” (1967)

infringieran algunas de las reglas implícitas que sostenían la acción común y se vivieran momentos de tensión entre madres y maestras, algunos de ellos explícitos y otros, silenciados.

El desenlace de esta historia se correspondió con una vuelta a una “normalidad” en la vida cotidiana escolar que ya era insatisfactoria para los actores, mucho antes de que se produjera este drama.

La primera noticia que tuve de la *hepatitis* fue a través de la directora, Mónica G y de una maestra del turno mañana, Elsa.

Mónica G tenía alrededor de 35 años y vivía con su marido y sus hijos pequeños en Allen. Era nativa de Guerrico y había vivido en la chacra de sus padres hasta hacía cuatro años. Su padre era un pequeño chacarero de la zona, dedicado a la producción frutícola. Había ido durante todos sus años de escuela primaria a esta escuela y trabajaba ahí como maestra, desde el año 1982. Mónica G fue quien me mostró el edificio la primera vez y siempre que podía dedicaba tiempo a contarme tanto historias como novedades de la escuela. Estaba a cargo de la dirección desde febrero de 1999.

Desde mis primeras visitas, cuando yo participaba de encuentros y reuniones de los maestros, no siempre entendía de qué se hablaba o por qué se reían y solía ser Elsa – maestra de cuarto y quinto grado de Matemática y Ciencias Sociales – quien me daba explicaciones oficiando de algún modo como *traductora*. Elsa tenía alrededor de 45 años. Era nativa de Allen y vivía en una chacra que estaba a 300m de la escuela desde hacía veinte años con su marido –pequeño productor- y su hija. Trabajaba como maestra desde hacía diecisiete años y en esa escuela, los últimos catorce. Durante el año 1996 había sido directora de esta escuela.

La mañana del martes de la primera semana después de las vacaciones de invierno, en la cocina de la escuela, Mónica G me contó que estaba muy preocupada porque se habían confirmado siete casos de alumnos que tenían hepatitis. Me dijo también que ella había sabido de dos casos durante la última semana anterior al receso invernal, pero la cantidad con la que se había encontrado al reiniciarse las clases, le parecía alarmante. Por eso, ya había informado a su autoridad inmediata, la supervisora<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> La Supervisión es un organismo que administra, controla y dirige un conjunto determinado de escuelas del mismo nivel, en este caso, nivel primario. Las Supervisiones están divididas por zonas que se corresponden con localidades. Está a cargo de un supervisor o supervisora que ha sido maestro/a y director/a y que accede a

Al rato, me crucé en la galería con Elsa, que estaba muy inquieta por la noticia de la hepatitis. Me dijo que todos los maestros estaban muy preocupados y que era “*seguro que iban a seguir los casos*”. Elsa estaba convencida que habría más enfermos porque, tal como me había comentado en otras oportunidades, muchas de las familias que vivían en Guerrico “*no contaban con condiciones mínimas de higiene, ni de alimentación*”.

Al otro día, Sandra, la maestra que estaba a cargo de la secretaría de la escuela, me contó que estaba trabajando para que se solucionaran los problemas de servicios que había en la escuela. Me explicó que no todos los depósitos de agua de los inodoros que utilizaban los niños del Jardín y de primaria funcionaban bien y que el agua de la escuela no tenía el cloro necesario<sup>30</sup> porque no les alcanzaba la cantidad que les enviaban desde el Consejo Provincial de Educación<sup>31</sup>. Además, según me contó, las maestras siempre estaban intranquilas porque no funcionaba el clorador y se le colocaba al agua una cantidad de cloro *a ojo*. Sandra redactó la nota para solicitar el cloro y los arreglos de los baños que esa misma mañana, Mónica G llevó a la supervisora que estaba en Allen.

Sandra era nativa de Guerrico, su padre era chacarero. Ella también había cursado sus estudios primarios en esta escuela y trabajaba en la escuela desde hacía aproximadamente diez años.

El jueves de esa semana había un clima de mayor alteración en la dirección porque otros tres niños se habían contagiado. Un grupo de madres, que habitualmente iba mucho a la escuela y mantenía trato cotidiano con la directora y con algunas maestras, había planteado que, para ellas, ya eran muchos los casos confirmados de hepatitis. Además, había rumores acerca de otros niños contagiados en Guerrico y ellas temían que se tratara de una epidemia.

---

esta función por orden de mérito. Este cargo es el más alto dentro del escalafón docente y tiene el mismo régimen laboral que el resto de los docentes y por encima del mismo se sitúan los distintos cargos ocupados por funcionarios políticos. Las decisiones que emanan de las autoridades políticas provinciales de Educación son comunicadas a las direcciones de las escuelas por vía de las Supervisiones y a su vez actúan como vocero de las inquietudes de las escuelas frente a las autoridades.

<sup>30</sup> Desde marzo de ese mismo año en la escuela utilizaban agua de excavación que se extraía con un motor y se cloraba con un clorador. Hasta ese momento utilizaban agua potable que llevaba un camión de la Municipalidad, desde Allen y se guardaba en una cisterna subterránea que dejó de utilizarse porque tenía filtraciones.

<sup>31</sup> El Consejo Provincial de Educación es el organismo central de gobierno del Sistema educativo Provincial y actúa a través de Direcciones de Nivel Central y de Delegaciones Regionales. Parte de sus funciones es administrar y distribuir fondos destinados al mantenimiento de los edificios escolares y enviar personal para solucionar problemas de funcionamiento y de reparación edilicia

Este grupo estaba conformado por cinco o seis madres que participaban de las actividades de la Cooperadora, de la organización de festejos, de actividades propuestas por las maestras, etc. Todas pertenecían a familias asentadas en Guerrico ya sea porque eran esposas de pequeños chacareros, como el caso de la cuñada de Mónica G, o por ser esposas de trabajadores permanentes en diferentes chacras. Dos de ellas habían sido alumnas de la escuela.

Las madres le dijeron a Mónica G que ellas habían estado conversando con muchos padres y todos estaban de acuerdo en pedir que se suspendieran las clases. La directora y todos los maestros también consideraron que era una medida correcta para evitar que los niños estuvieran en la escuela y aumentaran así las posibilidades de contagio.

Mónica G decidió ese mismo día elevar dos notas, una a Salud y otra a Supervisión. En las dos notas detalló los diez casos que hasta el momento ella tenía certificados. Además, a Salud le ofreció la colaboración de los docentes de la escuela para poner en marcha un plan de prevención en Guerrico. A Supervisión le solicitó autorización para suspender las clases, atendiendo a que ya había un número considerable de alumnos con hepatitis.

Al día siguiente, viernes, hablé con la Supervisora. Ella me comentó que estaba muy preocupada por lo que estaba sucediendo. Según su opinión se iba a poder controlar el problema porque estaban “*todos trabajando en forma conjunta*” y “*poniendo el máximo esfuerzo*”. Me dijo que se había obtenido el apoyo y la colaboración del Hospital de la ciudad de Allen y del Municipio para llevar a cabo todo tipo de “*medidas preventivas*”. Con respecto a la solicitud de suspensión de las clases, ya lo había transmitido a las autoridades del Consejo Provincial de Educación y estaba esperando la autorización para comunicarla a la escuela.

Ese mismo día, Mónica G me dijo que habían enviado personal del Consejo de Educación para arreglar los baños y el clorador. Además, habían llegado bidones con cloro para que el agua estuviera en condiciones.

También la agente sanitario, Marta, se había acercado a la escuela para organizar lo que las autoridades sanitarias denominaban *plan de prevención*.

En este caso, la aparición de alumnos enfermos de hepatitis concentró gran parte de las tareas de Marta. Marta tenía alrededor de treinta años, era nativa de Guerrico y había cursado sus estudios primarios en la escuela 68.

En la escuela tendría a su cargo organizar charlas para las mamás, distribuir folletos y afiches explicativos que contenían detalles acerca de los síntomas y las características de la hepatitis y de las medidas higiénicas que se debían adoptar. También debía llevar un registro de los casos y visitar a algunas familias que eran consideradas por el Centro de Salud como *población bajo riesgo*.

El lunes por la mañana, Mónica G estaba con varias maestras en la cocina conversando acerca de las recomendaciones que tenían que hacerles a los niños por la hepatitis. Mónica G contó que al día siguiente iría Marta a dar una charla para las madres, pero que era muy importante transmitirles a los niños todos los recaudos para evitar el contagio. Uno de los temas más comentados fue el comedor.

En la escuela se quedaban a comer alrededor de treinta niños. Como los platos, vasos y cubiertos no alcanzaban, la *portera* prepararía en el baño agua con lavandina<sup>32</sup> para que se lavaran los utensilios y pudieran ser utilizados por otros niños. Además, era muy importante que las maestras les recomendaran a los niños que se higienizaran las manos antes de ir a comer.

En ese momento, también me enteré de que habían recibido bolsas de cal y lavandina que había enviado la Municipalidad. Parte de esa lavandina se usaría para desinfectar *a fondo* la escuela. El resto se repartiría entre las familias. Mónica M me explicó que era para que *higienizaran sus casas*.

Mónica M, era maestra de sexto y séptimo grado y también era nativa de Guerrico. Había cursado su escuela primaria en la 68 y era maestra desde el año 1985. Siempre había vivido en una chacra situada cerca de la escuela.

Ella me contó que uno de los problemas que tenían los pobladores de Guerrico era la falta de red de agua potable. En las chacras se utilizaba agua de pozo y por lo general, no se hacía analizar. La única manera de evitar la contaminación era colocarle lavandina, pero la *mayoría no lo hacía*. Me explicó también que, durante los meses que circulaba agua por los canales, mucha gente la utilizaba como si fuera potable y era más peligrosa que la de pozo, por los animales y por los remedios que se utilizaban para fumigar los frutales.

El otro problema eran los baños. Me contaba que en algunas casas en las que viven los encargados y los trabajadores estables de la chacra había baños higiénicos. También

---

<sup>32</sup> Lavandina es un argentinismo con el que se designa el agua clorada que se utiliza para desinfectar

estaban las familias que construían sus casas en las calles ciegas y en estos casos, las casas eran muy *precarias* y *los baños eran letrinas a cielo abierto, pozos sin drenajes, hechos sin ningún tipo de cuidado*. La existencia de esas letrinas implicaba mucho riesgo de contagio y por eso se usaba la cal, que era un medio muy económico para desinfectarlos.

Lo que no resultaba muy sencillo, según el comentario de la mayoría de las maestras y también de algunas madres, era lograr que en todas las casas se hiciera la desinfección de las letrinas y el cuidado permanente del agua y de las pautas de higiene personal para evitar el contagio. En especial les preocupaban algunas familias que vivían al lado del canal de desagüe. Por eso, era importante distribuir los afiches que ya estaban pegados en la escuela, en el Centro de Salud de Guerrico, en algunos almacenes y también en uno de los templos evangélicos.

Lo que encontré interesante en esta primera etapa del drama fue la movilización que se produjo en la escuela como respuesta a la amenaza de la propagación incontrolada de la enfermedad. De acuerdo con V. Turner, algo desconocido y por eso indeterminado, produjo una situación atemorizante que provocó una ruptura de la “normalidad”; y los actores encontraron modos determinados de actuar.

Hasta el momento en que se percibió el peligro, en la escuela se vivía una “normalidad” relativa, ya que había días en que varios maestros no dictaban clases porque no cobraban sus salarios y viáticos para viajar hasta la escuela.

La situación de peligro llevó a que las rutinas se alteraran por la incorporación de preocupaciones y actividades diferentes a las habituales. Todos los días, la directora y las maestras atendían a mamás que se acercaban, recibían las noticias sobre niños enfermos, daban explicaciones sobre lo que se estaba haciendo en la escuela para controlar el problema. Además se comunicaban continuamente con la Supervisora y el Centro de Salud para intercambiar información, organizar actividades y dar curso a los distintos pedidos de reparación del edificio

La amenaza produjo que los actores identificaran un peligro común y articularan sus acciones para compartir el problema y para demandar soluciones. La directora fue en esta primera etapa quien asumió la tarea de receptar los problemas, escuchar las opiniones y las demandas y gestionar ante la autoridad y las otras instituciones públicas la colaboración

necesaria. Implícitamente, todos depositaban en ella la confianza para que asumiera esta responsabilidad, que de manera “natural”, tomó desde el primer momento.

Para la directora era una obligación atender las necesidades de las mamás; su tarea consistía en asumir la representación en la situación de emergencia ante las autoridades y las otras instituciones. Las mamás hablaban con la directora porque sentían que eran escuchadas y atendidas. Es importante hacer notar que en esa escuela no era la primera vez que la dirección actuaba como gestora de demandas de las familias. Había historia lejana y reciente de este tipo de relación<sup>33</sup>.

## 2 LA CRISIS

Ese mismo lunes, cerca del mediodía, Mónica G recibió un llamado de la supervisora quien le informó que las autoridades habían rechazado el pedido de suspensión de clases. Habían ordenado *continuar con las medidas preventivas pero dictando clases normalmente*, según palabras de la supervisora.

De acuerdo a la explicación que me dio Mónica G, a las autoridades de Educación no les había resultado suficiente la apreciación de la situación detallada por ella y la supervisora. Por eso, habían decidido consultar con las autoridades del Hospital de Allen. El director del hospital había respondido que eran unos pocos casos y que no se podía considerar epidemia.

La supervisora también le dijo a Mónica G que no era posible modificar esta decisión y, al mismo tiempo, comprendió que la situación era *delicada* porque –de acuerdo a sus palabras– “*como siempre eran los maestros los que tenían que dar la cara*”.

Mónica G y las maestras se sintieron muy molestas ante esta respuesta no esperada y consideraron que no correspondía que les comunicaran una decisión tan importante por vía telefónica. Además, les preocupaba mucho la reacción que podían tener las mamás, muy temerosas por lo que les podía suceder a sus hijos en la escuela.

---

<sup>33</sup> La directora y la maestra que habían sido alumnas de la escuela me habían contado que la escuela había sido la que gestionó la electricidad para una zona de Guerrico, años atrás. Y durante el año anterior en la escuela con la colaboración de algunos pequeños productores, se había organizado el proyecto de un plan de viviendas para que se instalaran en Guerrico trabajadores rurales y la dirección había iniciado las gestiones ante el gobierno provincial para que este proyecto se llevara a cabo. En diciembre del año anterior, el gobernador había ido a la escuela para conversar sobre esta cuestión con los interesados.

Ese mismo día, también se enteraron que uno de los hijos de la familia que vivía en una casa a 200 m de la escuela, había contraído hepatitis y esto había alterado aún más a las mamás porque consideraban que en esa casa no se iban a tomar las medidas de higiene necesarias y además, estaba muy cerca de la escuela.

El papá de esos niños era un hombre grande, de unos sesenta y cinco años, muy avejentado, que tenía un almacén bastante desprovisto de mercadería. Él vivía con tres de sus hijos que iban a la escuela 68. Sus otros hijos, ya adultos, vivían lejos de la casa. La mamá de los tres niños pequeños, tenía unos treinta años y se había ido de la casa. Tanto las maestras como las mamás que estaban habitualmente en la escuela comentaban que esos tres niños estaban siempre *sucios*, que su papá *no los atendía*, que su casa estaba *muy descuidada*

Mónica G, con mucha inquietud, me dijo que como directora sentía la obligación de comprender a todos los papás y al mismo tiempo se daba cuenta que, de este modo, no era fácil desde la escuela darles la tranquilidad que necesitaban. Por eso, me comentó con angustia:

*Para todos, esto es tremendo. Muchos papás creen que la escuela está contaminada, ¿te imaginás? Y nosotros que estamos con paros y retenciones. Y los casos que pueden seguir apareciendo. Cada vez que alguno está descompuesto, todos corremos. Y para colmo justo en lo del vecino que está tan cerca, la nena contagiada.*

Cuando escuché este comentario advertí que había algo más que la preocupación por la difusión de la enfermedad. Parecía que lo *tremendo* de la situación no radicaba sólo en la cantidad de casos, sino en la sospecha que circulaba respecto de que en la escuela, y no en las casas, no se habían tomado las medidas que correspondían. De una manera tácita, aparecía cuestionada la escuela y por eso no era casual que Mónica G, asociara lo dramático de esta situación, a las medidas de fuerza que interrumpían las clases.

Yo ya sabía, desde el inicio de mi trabajo de campo, que los paros y retenciones de servicio perturbaban la relación con las mamás y provocaban un malestar generalizado entre los

maestros porque no lograban combinar las protestas por los salarios con el mantenimiento de una imagen de escuela que trabajaba para *sus niños y su comunidad*.

La referencia a la familia vecina completaba el cuadro de situación. A Mónica G y a las madres que mantenían trato cotidiano con las maestras, les preocupaba lo que en esa casa podía suceder. Desde su punto de vista, había algunos niños, hijos de familias muy pobres y con muchos problemas, que había que cuidar desde la escuela. Y había familias, como las de ellas, que cuidaban sus hijos y podían colaborar con la escuela en el cuidado de esos otros niños.

Al día siguiente, desde temprano comenzaron a llegar mamás a la escuela para asistir a la charla de la agente sanitario. Mientras esperaban, Mónica G les comunicó que las autoridades no habían permitido que se suspendieran las clases.

Sandra recordó el acta que ella había escrito a principios de año, en la que estaban resumidas las conclusiones a las que habían abordado entre todos los maestros, cuando reflexionaron en torno a la situación de la escuela. Según ella, nuevamente se comprobaba, tal como estaba escrito en esa acta, que *la escuela estaba desprotegida, la figura del docente desjerarquizada y de manera intencional, y sistemáticamente, se destruía la escuela pública y su misión social*. Me comentaba que el desgaste que sentían era muy grande porque sus sueldos seguían atrasados, no cobrarían el aguinaldo<sup>34</sup>, y ya no contaban con el respaldo de las autoridades, ni siquiera ante situaciones de *epidemia*. Y, encima, tenían que explicar a las familias una decisión que ellos no habían tomado.

Recordé lo que Mónica G me había dicho el día anterior, cuando asoció la *hepatitis* con los paros y retenciones, y entendí que, desde el punto de vista de las maestras, pese a estar haciendo todo lo que estaba a su alcance, aparecían ante los padres como las responsables de la discontinuidad de las clases porque los niños no iban a clase cuando había paros o retenciones, y esa era una decisión de las maestras; sin embargo, no podían lograr que se suspendieran las clases cuando estaba el peligro de la enfermedad sobre los niños.

Mónica M, al rato, me comentó que las mamás estaban muy enojadas porque no se suspendían las clases. Ellas sabían que en otras escuelas de la provincia, *con menos casos de hepatitis*, se habían suspendido las clases y se consideraban *desprotegidos* por vivir en

---

<sup>34</sup> El aguinaldo es un sueldo que se agrega a los doce sueldos anuales que cobran los trabajadores con relación de dependencia en la Argentina desde el año 1944. La mitad del mismo se paga junto con el salario correspondiente al sexto mes (junio)

Guerrico. Elsa también me hizo un comentario en un sentido similar. Decía que ellos, los chacareros, eran para las autoridades *ciudadanos de segunda* y nunca se atendían sus pedidos. La actitud que las autoridades habían tenido cuando a principios de mayo todos los chacareros habían salido a cortar las rutas<sup>35</sup>, había sido suficiente para que ella se diera cuenta de que *al gobierno no le interesaban los productores, ni las chacras, y tampoco se iban a interesar por los niños de esa escuela.*

Mónica G me contó que a media mañana se hizo la reunión con Marta. Había alrededor de veinte mamás. La agente sanitario habló mucho de la importancia de la higiene de los baños y letrinas y de los elementos que se utilizan en la cocina y para comer, del aseo personal y de la necesidad de ponerle lavandina al agua que tomaban, para prevenir el contagio. Las mamás insistían en que ellas temían por la epidemia y Marta, les respondió que eran pocos casos y sólo se trataba de un brote, de acuerdo a lo que había determinado el médico. También le hicieron muchas preguntas con relación a la escuela. Marta para explicarles cómo se difundía la hepatitis, utilizó el término foco. Y las mamás utilizando el mismo término, le explicaron que ellas no querían que sus hijos fueran a la escuela porque allí se habían contagiado. Ellas pensaban que el *foco estaba en la escuela*. Marta les explicó que en la escuela ya se había realizado todo lo necesario para prevenir el contagio y que lo importante era que ellas se ocuparan de hacer lo mismo en cada una de las casas. De acuerdo a la apreciación de Mónica G, las mamás no se habían quedado muy conformes con las explicaciones.

Durante todo ese día se acercaron muchas mamás y también papás y otros familiares para buscar bolsas de cal y lavandina. Cuando las maestras entregaban estos productos conversaban con ellos y se ocupaban de indicarles muy especialmente cómo debían colocar la cal en las letrinas y cómo utilizar la lavandina además de recordarles las medidas básicas de higiene. También les pedían que se quedaran tranquilos porque en la escuela se había realizado toda la desinfección y se cuidaba especialmente la higiene de los niños.

---

<sup>35</sup> Se refería a una serie de protestas que realizaron los productores demandando a las autoridades provinciales precio sostén para la venta de manzanas y subsidios -entre otros reclamos- que culminó con el corte de todas las rutas de acceso al Alto Valle de Río Negro durante cuatro días. Ninguna de las demandas fue satisfecha y muchos de los chacareros que cortaron las rutas fueron procesados, entre ellos, el marido de Elsa.

Al día siguiente, Mónica G me mostró que habían llegado 25 litros más de lavandina que había enviado un legislador provincial como donación personal y me dijo que ni ellas –las maestras- ni las mamás, se sentían suficientemente seguras frente a lo que sucedía.

Esa mañana llegó un médico del hospital para conversar con las mamás. Mónica G también estuvo en esa reunión y me contó que eran alrededor de quince, que ya habían estado el día anterior en la charla de Marta. Las mamás le hacían muchas preguntas al médico porque no estaban convencidas de que se estuviera realizando todo lo necesario para proteger a los niños y no aceptaban que el médico insistiera en restarle importancia a la cantidad de casos. Mónica G también intervino y le pidió explicaciones al médico debido a que *el Hospital no había tomado los recaudos básicos antes que se produjeran los casos*. Ella dijo que sabía que existían estadísticas que llevaba el Hospital y que se esperaba un brote de hepatitis. Hubo un momento de mucha tensión y enojo por parte de las mamás, que se produjo cuando el médico comparó la hepatitis con una gripe y argumentó que se trataba de una enfermedad benigna. Algunas mamás incluso se rieron burlándose de esa expresión.

Al terminar esa reunión, las mamás se quedaron en la escuela conversando y decidieron dirigirse a la radio de la ciudad de Allen para exigir públicamente lo que necesitaban porque aseguraban que se trataba de una epidemia y que no se estaban tomando las medidas necesarias en la escuela.

Al otro día, Sandra estaba sola en la dirección y recibió la visita imprevista de la supervisora y el director del hospital. Según contó, el director del hospital muy enojado, le había pedido a la supervisora que lo acompañara hasta esa escuela para hablar con la directora. Como Mónica G en ese momento no estaba, Sandra lo escuchó y después contó:

*¡Estaba enfurecido! Dijo que quiénes eran los maestros para pedir la suspensión de clases si no manejábamos el tema salud. Ese tema lo manejaba él y sabía que no había ningún peligro.*

Cuando Mónica G se enteró de esa visita, se comunicó con la supervisora. La supervisora estaba muy nerviosa y le dijo que había llegado a oídos del director del hospital su comentario respecto a que en el hospital no se habían tomado los recaudos. Se había molestado mucho y era conveniente que Mónica le ofreciera sus disculpas. Mónica G

comprendió el mal momento que habían pasado tanto la supervisora como Sandra, pero prefirió no dialogar con el director del hospital.

El viernes por la mañana en la cocina entre risas y nerviosismo, las maestras comentaban la nota que había salido en el diario regional "Río Negro". La nota titulada "Desestimaron un brote en Guerrico", decía:

“Las autoridades del hospital de Allen descartaron la aparición de un posible brote de hepatitis en una escuela de Guerrico, donde según las estadísticas se registraron cuatro casos.

Los cuatro contagios fueron con la hepatitis del tipo A, que es la más leve y de la que se reponen más rápido los enfermos.

Los padres de los alumnos que asisten a esa escuela se mostraron preocupados, pero tanto desde el Consejo Provincial de Educación, como desde el hospital les informaron que la hepatitis es propia de esta época del año.

Ayer, para aventar cualquier malestar, desde el hospital de Allen enviaron gente para explicar cómo debe ser la prevención ante los casos de hepatitis.

Una fuente del nosocomio le comentó ayer a "Río Negro" que de los cuatro casos uno ya quedó superado.”

No podían creer que el director del hospital hablara de cuatro casos, cuando ellas sabían, que ya eran catorce los niños contagiados.

Al rato, Mónica G me comentó que la tarde anterior el grupo de mamás le había pedido que convocara a todos los papás a una reunión porque insistían en que era necesario suspender las clases. Me dijo:

*La preocupación (de las mamás) es mayúscula porque ya no saben si la hepatitis está en la escuela o en las casas.*

Cada una de las maestras se encargó de enviar notas a todos los papás para citarlos a una reunión al día siguiente, sábado, a las diez de la mañana en la escuela. Mónica G también avisó al Centro de Salud y le solicitó a Marta que estuviera en la reunión.

Ese mismo viernes, por la tarde se realizó la primera sesión de un taller de historia oral con alumnos de sexto y séptimo grado y la participación de Mónica M, a cargo de la becaria del equipo de investigación<sup>36</sup>. El tema sobre el que propuso conversar la investigadora fue la hepatitis.

Ante la pregunta acerca de lo que había sucedido, varios niños comentaron que algunos padres no querían que sus hijos fueran a la escuela *por miedo a que se contagiaran, porque pensaban que el virus de la hepatitis estaba en la escuela, porque parece que algún chico trajo el virus pero no se sabe muy bien*. En este sentido una nena fue muy elocuente con su explicación:

*La hepatitis es un virus muy contagioso, claro, cada virus tiene un foco. El foco de esta epidemia se encuentra en la escuela 68. Hasta ahora tenemos siete casos registrados y otros sin registrar*

También comentaron que tenían miedo de ir al comedor de la escuela porque allí se compartía todo. Un niño aclaró que él llevaba sus platos y otra niña explicó que los platos que ya estaban en el comedor, se intercambiaban todos los días y aclaró: *si no se lava bien con lavandina queda todo...* Además, explicaron que los padres sabían que muchos niños que comían en el comedor de la escuela no se lavaban las manos cuando iban a comer, iban todos sucios y transpirados y *llegan y comen nomás, no se lavan*.

Para mi trabajo, los momentos de discusión fueron especialmente importantes porque a través de lo que decían y argumentaban los niños se hizo explícita la razón del descontento que tenían las familias con la escuela desde el principio: el problema para ellos consistía en que la escuela era culpable del contagio.

Habían pasado aproximadamente diez minutos en los que varios niños habían comentado acerca del problema de la hepatitis en la escuela y la investigadora preguntó:

*O sea ¿el problema de la hepatitis sería acá en la escuela?*

---

<sup>36</sup> Como parte del trabajo realizado para el Proyecto de investigación Las Prácticas Escolares de los maestros, el subproyecto de la beca de la Prof Verónica Trpin incluía el estudio de la memoria colectiva y su relación con la historia local. Como parte de su trabajo de campo, puso en marcha un taller de historia oral con niños de sexto y séptimo grado bajo su coordinación y orientado por el Prof. Héctor Mendes –director- y por mí en mi calidad de codirectora.

Inmediatamente, dos niños contestaron a coro con un *¡si!* cortante. Esto provocó la intervención de Mónica M, quien con tono suave y explicativo, dijo:

*No precisamente la escuela.*

Varios niños hicieron comentarios y se rieron al mismo tiempo. La maestra interrumpió las murmuraciones, preguntando en un tono más alto de voz:

*Y cuando vinieron los médicos y los agentes sanitarios, ¿qué dijeron? ¿Que el problema estaba en la escuela?*

Esta pregunta fue contestada por uno de los niños con un *no* muy seguro, y a partir de ese momento se sucedieron una serie de preguntas que formulaba la maestra y los niños contestaban, como si se tratara de una clase en la que la maestra comprobaba lo que los niños habían aprendido:

*Maestra: ¿dónde estaba?*

*A coro varios nenes: En la casa*

*Maestra: ¿En qué parte de la casa?*

*A coro: En el baño.*

*Nene: Hay mucha gente que no tiene baño con cadena o no tiene baño instalado, con inodoro*

*Nena: Tiene letrina*

*Maestra: Y ¿qué otro problema había, además de la letrina?*

*Nene: Que la gente venían a tirar basura*

*Maestra: No. ¿Qué pasó con el agua?*

*Nene: Que no era potable porque venía de debajo de la tierra*

*Nene: Porque la sacaban del pozo y nos dijeron que la bomba tenía que estar...*

En ese momento, intervino otra nena para dar su punto de vista diferente respecto al agua de pozo y dijo: *Pero el agua de pozo, para mí, es más sana que el agua potable porque* La maestra la interrumpió haciendo la siguiente pregunta: *Pero ¿qué dijeron qué tenían que hacer para que fuera más sana?* Entonces la nena le contestó: *Echarle lavandina* y otro chico, agregó que había que echarle dos gotas por litro

En otro momento se produjo otra situación en la que los niños hablaron acerca de los rumores que circulaban entre la gente que vivía en Guerrico respecto a los casos de niños con hepatitis. En un momento se produjo un diálogo entre varios chicos, a propósito de una alumna de séptimo grado que no se sabía si se había contagiado, que ejemplificó con mucha claridad cómo crecía un rumor sobre la enfermedad. En ese fragmento del registro está expresado:

Nena: *Primero dijeron acá en la escuela que él(sic) estaba enfermo, después se corrió la bola que ya tenía fiebre y después que tenía hepatitis*

Nene: *¿Quién dijo que tenía hepatitis?*

Varios nenes a coro: *El gordo, el gordo*

Todos se ríen

Willy: *Yo dije que a mí me habían dicho y que capaz*

Nena: *El Willy dijo que capaz y uno de acá que está acá adentro dijo no. La seño nos dijo, no vayan con el chisme a la casa y fue todo el mundo*

Todos se rieron. En ese momento la maestra intervino para aclarar la situación y explicó que ya estaba confirmado que la nena tenía hepatitis. Entonces varios niños comentaban entre ellos que ya sabían. La maestra interrumpió el murmullo para aclarar la situación:

*La mamá vino ayer y nos comentó que era probable que tuviera porque tenía los síntomas Entonces nosotros decidimos hasta no tener el análisis, no decir nada. Ahora están diciendo que los maestros no les habíamos dicho que ella tenía hepatitis. Recién hoy a las doce vino la mamá confirmando. Es que por los síntomas que tenía el médico le dijo que era muy probable, pero no estaba confirmado.*

Cuando escuché a Mónica M, percibí cómo se hizo cargo de una acusación que sabía que pesaba sobre las maestras. Ellas, para dar tranquilidad a los padres habían decidido no continuar estimulando el miedo, y esta actitud era interpretada por los padres como ocultamiento de la información.

Ante la amenaza de la enfermedad, durante la primera etapa de este drama, las maestras y las madres actuaron conjuntamente hacia el logro de un objetivo: crear las condiciones para impedir que se propagara la hepatitis. Una de las acciones más importantes para lograr este propósito era suspender las clases. La negativa de las autoridades a esta demanda introdujo un obstáculo inesperado para el grupo de madres y de maestras que le agregó dramaticidad a la situación. El poder que tenían las autoridades residía en la posibilidad de definir esa hepatitis como situación excepcional y la disputa de las madres consistió en disputar ese poder de definición. La supervisora advirtió este hecho cuando calificó a la situación como "*delicada*" porque esta disputa, podía llevar a que se produjeran rupturas.

El pedido de suspensión de clases a las autoridades educativas provinciales había sido formulado a partir de la confianza de las madres en que la palabra de la directora de la escuela respecto a un tema como este, tenía credibilidad ante las autoridades. Además, como hasta ese momento la directora había contado con el apoyo de la supervisora, también suponía que se atendería su pedido. La decisión de las autoridades educativas fue percibida de inmediato como un desconocimiento y una desautorización.

Por eso, la directora le otorgó tanta importancia al hecho que la respuesta de las autoridades fuera transmitida en forma oral. Toda información, solicitud, indicación, etc., entre los diferentes estamentos del sistema educativo se realiza como norma, por escrito y lleva la firma de alguien que se hace responsable. En este caso, no se contó con la respuesta escrita ni con la firma. Entonces, ¿quién era el responsable de la decisión ante quienes habían pedido que se suspendieran las clases?. La supervisora fue clara en este sentido, se hacían responsables quienes *daban la cara*.

La supervisora modificó el sentido de su comportamiento. Ya no era la autoridad que escuchaba y gestionaba las demandas, sino que actuaba como nexo intermediario de una autoridad impersonal que trasladaba la responsabilidad de la decisión a otra autoridad: el director del hospital.

La directora también dejó de actuar como gestora de las demandas del grupo de maestras y mamás. Si al principio todos se defendían contra la hepatitis que amenazaba en la escuela y en las casas, a partir de la ruptura que provocó la decisión de las autoridades, la directora y las maestras comenzaron a defenderse de la acusación que pesaba sobre ellas porque las clases continuaron y la escuela era un lugar de contagio, de acuerdo a la interpretación que habían compartido con las mamás desde un comienzo. Y la amenaza, pasó a ser la pérdida del respaldo que hasta ese momento suponían que tenían por parte de las autoridades.

Las mamás también modificaron la forma y el sentido de sus acciones. Expresaron su desacuerdo con la decisión de no suspender las clases y con la *definición médica* del problema. Para ellas, se trataba de una enfermedad peligrosa, había epidemia y el contagio se producía en la escuela. Además, llevaron la disputa a un escenario público más amplio a través de la radio.

Los representantes del Hospital, la agente sanitario y el médico, continuaron con su actividad tal como estaba organizada. Cuando se hicieron públicas las acusaciones al Hospital, las replicaron y desmintieron también apelando a la “opinión pública”.

De hecho, los dos grupos que permanecieron sosteniendo iniciativas de sentido contrario fueron las madres y los representantes del Hospital. Este fue el conflicto que ocupó el centro de la escena, mientras la directora y las maestras se desplazaron hacia un segundo plano.

La importancia de este conflicto residió en que puso en entredicho la relación jerárquica entre madres, maestras y médicos, establecida por el Estado higienista como condición de su soberanía sobre la vida de los individuos.

En una conferencia dictada en la Escuela Normal de Niterói, Brasil, cuyo título era Educación Sanitaria en las Escuelas, M. Couto subrayaba:

"La escuela primaria es un instituto de ortopedia física y psíquica en el que colaboran tres agentes: la familia, la maestra y el médico" (1932: 62)

### 3 DESENLACE Y VUELTA A LA NORMALIDAD

La reunión solicitada por las madres se realizó el sábado tal como estaba previsto. A esa reunión yo no asistí. Mónica G y Mónica M me transmitieron la sensación general que tuvieron. En esa reunión, me dijo Mónica G, *la gente estaba muy preocupada y quería una solución, ya nadie los convencía de que la escuela no era el foco. Nadie convencía a nadie. Yo no hablé nada porque ya no se lograba nada. Ellos querían desinfectar la escuela.*

Lo que Mónica M recordó como relevante fue que los papás se organizaron para no enviar a sus niños a la escuela durante dos días en los que ellos mismos, se harían cargo de realizar una desinfección de la escuela.

Según el relato de Marta, la reunión *para ella había sido terrible* y fue la única que me contó detalles de los planteos que recibía y de las contestaciones que daba.

Asistieron alrededor de 80 hombres y mujeres y, algunos niños. El establecimiento fue abierto por el *portero*. Los familiares se sentaron en los bancos largos que habitualmente se colocan en la galería cuando se realizan reuniones de padres o de Cooperadora a la que acuden muchas personas, como en este caso. Otros adultos utilizaron las sillas que estaban en los salones y otros se quedaron parados, apoyados contra la pared.

Marta se ubicó al frente, parada, mirando a los padres y enseguida comenzaron los planteos y reclamos. Los familiares insistentemente le preguntaban qué se estaba realizando para evitar que continuara el contagio y manifestaban su disconformidad con las decisiones de los médicos. Marta percibía que *ellos estaban seguros que el contagio se producía en la escuela* y los escuchaba, y les explicaba que en la escuela se habían tomado las medidas necesarias para evitar el contagio. Repitió muchas veces en qué consistían esas medidas preventivas, pero los papás insistían en que no era suficiente porque no se había realizado ninguna desinfección. Marta explicó las diferencias entre una enfermedad como la hepatitis y la presencia de insectos o animales peligrosos. Aclaró que contra el contagio de la hepatitis no se realizaban desinfecciones sino que se tomaban las medidas de prevención

usando cal, lavandina, y mucho cuidado en la limpieza y en el aseo personal. Cuando Marta me relataba esta reunión me contaba que para explicarles, les dijo que *no se podían hacer esas desinfecciones como si fueran ratas o garrapatas, con la hepatitis lo único que se podía hacer era poner lavandina.*

De acuerdo a su relato, *la habían largado sola y ella intentaba tranquilizar a los familiares.* Para eso, insistía en que no debían continuar preocupados por la escuela, sino que tenían que colaborar cumpliendo con el plan de prevención en sus casas. Les habló largamente acerca de las letrinas, la falta de agua potable y la escasez de agua en muchas de las casas de Guerrico. Poniendo mucho énfasis, les hizo notar que ella conocía desde mucho tiempo atrás a esa escuela y a algunas maestras porque, como muchos sabían, era ex alumna; y también conocía mucho a la gente de Guerrico de toda su vida y por su trabajo. El papá de Marta había sido peón rural en la zona.

Varias mamás y algunos papás argumentaban que se trataba de una epidemia y Marta les contestó que *el director del Hospital había aclarado que se trataba sólo de algunos casos.* Las mamás discutieron el número de casos. Una señora, esposa de un encargado de una chacra que había sido ex alumno de la escuela, sugirió que el Hospital hiciera hepatogramas a todos los niños de la escuela para prevenir la enfermedad, esta idea ya había sido conversada entre algunas mamás. Marta pacientemente les explicó que no correspondía realizar esos análisis porque la hepatitis, tal como había explicado varias veces, la diagnosticaban los médicos por los síntomas. Enumeró varias veces los síntomas y aseguró que *cualquier niño o adulto que presentara alguno de esos síntomas sería inmediatamente atendido por los médicos.* Ante la insistencia del pedido de hepatogramas para todos, Marta aclaró que, además, *el Hospital no tenía dinero para eso.*

Cuando finalizó la reunión, dos mamás propusieron que nadie mandara a sus hijos a la escuela por dos días para poder hacer una desinfección. Se organizaron para avisar a las familias que no habían ido a la reunión y para desinfectar la escuela.

En esa reunión se llegó al momento de mayor tensión del conflicto. El punto de vista del Hospital planteado a través de la agente sanitario fue sostenido nuevamente, contestando las objeciones del grupo de las madres. Este grupo se había ampliado como resultado de la convocatoria y había logrado la presencia de una cantidad de familiares que habitualmente no estaban presentes y que en ese momento respaldaron sus planteos. Por su parte, la

argumentación de la agente sanitario apeló al respaldo de su doble pertenencia – nativa de Guerrico y agente de salud – y apeló por ello al conocimiento directo de la gente del lugar y a la autoridad médica que detentaba por hablar en nombre del Hospital. Pese a eso, no logró convencer a los padres.

El desenlace se produjo cuando las mamás decidieron desinfectar la escuela. Con esta acción produjeron en los hechos la desautorización del punto de vista del hospital y, al mismo tiempo, de la escuela. En el caso del hospital, porque actuaron en contra de la definición médica que focalizaba el problema en los hogares y no, en la escuela. En el caso de la escuela, porque tomaron en sus manos una responsabilidad que le hubiera correspondido asumir a la directora y a las maestras.

El silencio de la directora y las maestras profundizó el proceso de desautorización iniciado por la decisión de las autoridades educativas. Cedieron su lugar, en la escuela, al Hospital. Y también cedieron su lugar como responsables de cuidar que la escuela esté en las condiciones de limpieza e higiene adecuadas.

El lunes y el martes en la escuela no hubo clases. Ningún niño concurre a la escuela. Durante los dos días estuvieron los docentes, los *porteros* y cinco mamás.

Mónica M me comentó:

*Vinieron las (mamás) de siempre. ¡No sabés cómo limpiaron! ¡Cómo pusieron lavandina! Con guantes y todo*

Mónica G, con un tono de resignación me dijo:

*Ya sabemos como viven muchos por acá, los baños que tienen. ¡Pero vinieron a desinfectar aquí! Pero, bueno, hay que acompañarlos y estar y conseguir la cal y la lavandina para que todos se queden tranquilos. Quieren desinfectar la escuela, que desinfecten. Lavandina es lo que sobra*

Sandra dijo con tono comprensivo

*Las mamás lo que querían era que cerraran (la escuela) y se quedaron con mucha bronca, por eso decidieron limpiar ellas.*

A diferencia de los últimos diez días, según Mónica G, el miércoles, las clases comenzaron en un clima de mayor tranquilidad. No faltó casi ningún alumno, aunque no todos concurrieron al comedor.

Durante tres semanas más en la escuela se siguió hablando del tema pero ya las mamás no estaban ahí todo el día. Se produjeron, según Mónica G, tres casos más y las mamás llevaron certificados pero *no decíamos nada* y tampoco se acercaban ya para preguntar.

Tiempo después, en un momento en que había recordado y vuelto a contar lo sucedido, Mónica G dijo algo que pareció resumir la vivencia del drama:

*Fue como una tormenta. Fue una tormenta. Y terminó la tormenta cuando, según ellas (las mamás), habían dejado en perfecta higiene la escuela.*

Dentro del proceso de este drama, el momento de la limpieza de la escuela constituyó lo que Turner denomina fase de regeneración, momento que se intercala entre la crisis y el retorno a la normalidad. En este momento de pasaje, de transición hacia la normalidad, las acciones fueron protagonizadas por uno de los grupos antagonistas que logró imponer una salida determinada al conflicto. Esta salida no puede ser entendida sólo por los efectos materiales que produjeron las acciones de las madres, sino fundamentalmente por las dimensiones simbólicas que, en algún sentido, vincularon a esta fase con un ritual de supresión del desorden y restablecimiento del orden.

Después de esos dos días, a pesar de que aún se produjeron tres casos más de hepatitis y continuaron recibiendo quejas por la enfermedad de algunos niños<sup>37</sup>, la sensación de vuelta a la normalidad se impuso tanto para el grupo de madres como para la directora y las maestras de la escuela.

---

<sup>37</sup> *La mamá de Ema que siempre colaboraba, nunca nos perdonó lo de la hepatitis, reflexionó un tiempo después Mónica M que era su maestra. Otro papá, Herrera, se quedó muy enojado porque él había hecho todo y por culpa del carro atmosférico sus hijos se habían enfermado, me comentó Mónica G (el carro atmosférico que descargaba el pozo ciego de la escuela, echaba los líquidos cloacales en el canal de desagüe, a orillas del cual vivía la familia Herrera).*

Se restablecieron los lugares que ocupaban la directora, las maestras y las mamás, las maestras y los alumnos volvieron a sus actividades escolares habituales y en la escuela sólo se hablaba de la hepatitis en forma esporádica y en comentarios informales. Pero, la vuelta a la normalidad para las maestras, no significó el retorno a la situación anterior al drama vivido, en su relación con las mamás.

A mediados de septiembre participé de una discusión entre los maestros de la escuela durante la jornada institucional. Ellos debatían la forma de organizar el reclamo por el atraso en el pago de los sueldos y comentaban que en otras escuelas de la zona, los papás ya se estaban organizando para acompañar a los maestros en una protesta callejera *en defensa de la escuela pública*. En ese momento, imprevistamente, el silencio en torno a la hepatitis se quebró cuando una maestra dijo refiriéndose a la necesidad de convocar a los padres de la escuela 68 para movilizarse:

*Es una comunidad que si se la convoca, participa. Pero bueno, nos tocó la hepatitis. Hay que entenderlos, eran sus hijos.*

El final de esta frase reveló un aspecto profundo de este drama vinculado a la potestad sobre los hijos. Al afirmar que se trataba de *sus* hijos, dejó sentadas las atribuciones familiares por encima de las escolares y puso en cuestión el poder del Estado para determinar quién ejerce potestad sobre los niños.

#### 4 SÍNTESIS CRONOLÓGICA DEL DRAMA

Año 1999

Febrero

Asume la dirección de la escuela 68 Mónica G y los maestros realizan las tareas preparatorias al inicio de clases. Hay preocupación por el atraso de sueldos

Marzo

Inicio de las clases

Abril

Periódicas interrupciones de las clases por paros y retenciones de servicios de los maestros debido a atrasos de los sueldos

Mayo

Continúan las retenciones de servicios en las escuelas

Cortes de ruta y tractorazos de los chacareros pidiendo precio sostén, créditos y suspensión de remates judiciales de chacras.

Junio

Continúan las retenciones de servicios en las escuelas

Comienzan las campañas electorales para las elecciones nacionales, provinciales y municipales.

El diario de la zona informa de casos de hepatitis en la región de Alto Valle y Valle Medio y de imputaciones acerca de imprevisión en el terreno de la salud entre autoridades y otros sectores políticos

Julio

Se conocen en la escuela 68 la existencia de dos casos de hepatitis

Receso invernal durante dos semanas

Durante la última semana, comienza el drama:

Primera semana del drama:

Lunes: se reinician las clases. Se conoce la existencia de siete casos de hepatitis y se comunica a la Supervisora

Martes: la escuela pide por nota a las autoridades del Consejo que se arreglen los baños y que se envíe cloro

Jueves: se conoce la existencia de tres casos más. El grupo de madres pide la suspensión de las clases. La directora eleva nota al Consejo Provincial de Educación y a las autoridades

de salud notificando la existencia de diez casos de enfermos de hepatitis y pidiendo autorización para suspender las clases y apoyo para desarrollar un plan de prevención

Viernes: la supervisora eleva el pedido y está a la espera de la autorización para suspender las clases. El Consejo Provincial de Educación manda a arreglar el clorador y los baños. Llegan bolsas de cal y bidones de lavandina .

Agosto

Segunda semana del drama:

Lunes: la escuela recibe más cal y lavandina enviados por la Municipalidad de Allen y se reparten entre las familias. Cerca del mediodía la supervisora comunica el rechazo de las autoridades del Consejo Provincial de Educación al pedido de suspensión después de consultar al director del hospital de Allen. A la tarde llega la noticia que uno de los hijos del vecino tiene hepatitis.

Martes: charla explicativa de la agente sanitario con madres. Las madres que asisten se enteran del rechazo al pedido de suspensión de clases y expresan su enojo y desacuerdo.

Algunos pobladores van a retirar cal y lavandina a la escuela.

Miércoles: un diputado provincial envía más cal y lavandina a la escuela. A la tarde charla explicativa de un médico del Hospital con el grupo de madres. Durante la reunión, la directora formula algunas críticas veladas a las autoridades del Hospital. Se acrecienta el enojo de las madres y algunas de ellas se dirigen a la radio para difundir públicamente su reclamo de suspensión de clases

Jueves: la supervisora se hace presente a la escuela junto con el director del hospital de Allen, quien reclama que la directora se disculpe y rectifique las expresiones vertidas en la reunión del día anterior. Las madres piden que se organice una reunión en la escuela y se convoque a todos los padres de los niños de la escuela para tratar el problema de la epidemia en conjunto.

Viernes: las maestras convocan a los padres de sus alumnos para la reunión solicitada por el grupo de madres. En el diario de la zona se publica un comunicado del Hospital de Allen desmintiendo la existencia de una epidemia en la escuela de Guerrico. Por la tarde en una sesión del Taller de Historia Oral, una maestra y los niños –que transmiten el punto de vista de sus padres - discrepan sobre el origen de la hepatitis.

Sábado: se reúnen ochenta padres y madres en la escuela para tratar el problema y reiterar el pedido de suspensión de clases, con la presencia de la directora y algunas maestras y la agente sanitario quien dirige la reunión y sostiene la discusión con las madres reiterando y defendiendo los argumentos oficiales. Al finalizar la reunión, los padres deciden no enviar durante dos días a los chicos a clase y desinfectar la escuela.

Tercera semana del drama

Lunes y martes: no asiste ningún niño a la escuela. Están presentes la directora, maestras y porteros. Se presentan cinco mamás del grupo de madres y durante ese día y el siguiente llevan a cabo una intensa limpieza de toda la escuela

Miércoles: vuelven los niños a clase, clima más distendido.

Septiembre

Se conoce la existencia de tres casos más de enfermos de hepatitis que no alteran la vida cotidiana de la escuela. Se acentúan los paros y la retención de servicios y se organizan protestas callejeras de maestros.

## **PERSONAJES**

MÓNICA G. directora de la escuela

MÓNICA M. maestra

ELSA maestra y ex directora

SANDRA maestra a cargo de secretaría

SUPERVISORA máxima autoridad del nivel primario de la Zona de Allen

GRUPO DE MADRES

MARTA agente sanitario

MEDICO DEL HOSPITAL

DIRECTOR DEL HOSPITAL

## **CAPITULO 4**

### ***DIMENSIONES MORALES Y POLÍTICAS DEL DRAMA***

#### **1 ENFERMEDAD Y FAMILIAS**

Durante aquellas semanas en que amenazaba el contagio de hepatitis, comprendí que lo que en esa escuela había sucedido era algo más que la desorganización que provocó el miedo a una epidemia. Es muy limitado considerar este drama simplemente como un conflicto en torno a las mejores maneras de defenderse de una enfermedad contagiosa. No hubo actitudes de respuesta sólo a la enfermedad, parecería que había otros peligros y otros conflictos que emergieron y se explicitaron durante la situación dramática.

“Cierto es que puede darse una maravillosa correspondencia entre el acto de evitar la enfermedad contagiosa y el rito (...) Pero una cosa es señalar los beneficios laterales de las acciones rituales, y la otra contentarse con utilizar los efectos secundarios como explicación suficiente.” (M. Douglas, 1966:47)

Cuando se reanudaron las clases, luego del receso invernal, y se conocieron los primeros casos de enfermos de hepatitis, hubo una articulación armónica de acciones entre la directora, el grupo de maestras y el grupo de madres, que tomaron la iniciativa de colaborar. Esto se produjo en cuanto comenzó a vivirse la amenaza, en tanto la enfermedad en los términos de Augé, es “una prueba por excelencia y una ocasión, por regla general, de una fuerte movilización social” (en Z.N. Borges, 1995:370)

Las coincidencias entre las maestras, la directora y las madres durante la movilización inicial me hicieron suponer que había una percepción similar de la situación. Entender en qué consistía esta similitud de percepciones era para mí crucial, porque luego podría comprender las “fisuras” que motorizaron el conflicto y, fundamentalmente, los dos días de *desinfección* de la escuela que condujeron al desenlace del mismo.

Cuando me refiero a la percepción similar, aludo a un supuesto en común que contenía dos cuestiones básicas: una referida al tipo de enfermedad que era la hepatitis, y la otra referida al vínculo entre la enfermedad y los modos de vida familiares.

Con respecto a la primera cuestión, la enfermedad fue percibida desde un comienzo como grave y peligrosa. A esto se agregó la rápida respuesta de las autoridades y las acciones de otras instituciones, que de algún modo, confirmaron la existencia del peligro. Además, la organización de un conjunto de acciones y actividades desarrolladas por los médicos en la escuela para prevenir a los sanos, enfatizaba que se trataba de una amenaza para todos.

L. Boltanski (1979) en su estudio acerca del comportamiento sanitario de las madres pertenecientes a “clases bajas y clases medias bajas” con respecto a las enfermedades de sus hijos, muestra que las madres reconocen un conjunto de “enfermedades infantiles benignas” clasificadas en tres grupos: las “enfermedades de invierno”, las “digestivas” y las “propriadamente infantiles”, estableciendo una relación entre señales de comportamiento y corporales y un “repertorio” de enfermedades. A su vez, ellas tratan estas enfermedades “benignas”, poniendo en relación la enfermedad identificada con un “repertorio” de medicamentos que ellas manejan.

En este caso, la hepatitis, tanto para las madres como para las maestras, superaba la posibilidad de ser tratada con su propio repertorio de respuestas, y requería la intervención médica. La inmediata aparición de acciones decididas y promovidas por autoridades médicas e instituciones sanitarias, incluidas las charlas y folletos que alertaban acerca de las condiciones que favorecían la propagación del brote, no hacía más que confirmar que no se estaba ante ninguna de las variantes “benignas” de una enfermedad que podía controlarse con los saberes del ámbito doméstico. Precisamente, la intervención médica establecía la línea divisoria y la incluía en otra categoría dentro del sistema de clasificaciones. Y por lo tanto, la expectativa de las madres se orientaba a esperar lo que hubiera correspondido hacer frente a una enfermedad más seria: análisis, remedios, seguimientos y controles

médicos. Pero lo que produjo la “fisura” en las definiciones aparentemente compartidas, fue el desordenamiento de este sistema de clasificación producido, imprevistamente, por la misma autoridad médica. En su encuentro en la escuela con las madres, el médico minimizó la gravedad de la hepatitis, la comparó con una gripe y la definió, literalmente, como una enfermedad “benigna”, expresión que incluso produjo una reacción de burla y rechazo entre los asistentes y desató la crítica y las denuncias públicas. A partir de ese momento, para este grupo de madres, la peligrosidad de la hepatitis se situó, no tanto en la enfermedad, sino en la ausencia de respuestas médicas acertadas y convincentes.

Con respecto a la vinculación entre enfermedad y modos de vida familiares, existía coincidencia en el punto de vista de la directora, las maestras y el grupo de madres, con relación al riesgo y a la inseguridad que suscitaba lo que se presumía falta de higiene por parte de algunas familias del paraje, en el cuidado de la vivienda y los cuerpos de los niños. Durante esas semanas, escuché, varias veces, referencias que diferenciaban las familias entre las que se ocupaban y las que no se ocupaban de los chicos; entre las que vivían bien y las que vivían mal. Estos comentarios se reiteraban porque los primeros niños que se enfermaron pertenecían a “*este tipo de familias, que viven mal*”, de acuerdo a la apreciación de una de las madres. Esta apreciación que establecía una diferencia por *tipo de familia*, era compartida también por las otras madres, la directora y las maestras, y estaba presente como forma de identificación de las casas y las familias “peligrosas”.

El sentido de la frase *los que viven mal*, aludía a la precariedad de las viviendas, la falta de agua y de baño o letrina *bien instalada*, y también incluía muchos comentarios, dichos por otras madres y por las maestras referidos a la forma de comportarse de *ese tipo de familias*, tales como:

*Y no es como nosotros con nuestros hijos. Será que éstos ya cuando tienen once o doce años trabajan, andan solos, o tienen tantos hijos que se ocupan de los más chicos y después ya está (madre)*

*Esas (madres) ni se acercan a la escuela, parece que no les importa. (madre)*

*Son de los que creen que no tienen ninguna responsabilidad con los hijos, basta con que los chicos vengan a la escuela y ni eso, porque se los va a buscar.* (Mónica M.)

*Cómo se nota cuando están en una familia, vienen limpios, son más tranquilos.* (Mónica G)

*Imaginate qué puede salir de una casa donde el hombre llega siempre borracho y le pega a la mujer y a los hijos.* (madre)

*El peor problema nosotras sabemos que es la falta de agua y no tener baños. Entonces, el problema es la suciedad Aquí muchos se bañan una vez por semana en un fuentón de vaya a saber qué agua y por la misma agua pasan varios chicos.* (madre)

La combinación de las referencias a aspectos materiales con aspectos actitudinales y de comportamiento me resultó más reveladora del sentido de la frase *los que viven mal*, cuando la pensé en los términos con que R. Da Matta comprende el sentido de la palabra hogar.

Da Matta (1997) plantea que la palabra hogar designa algo más que un espacio geográfico o un objeto físico conmensurable. El hogar es sobre todo una entidad moral, una provincia ética dotada de positividad, una esfera de acción social, un dominio cultural institucionalizado. Las madres y las maestras, cuando hablaban de *ese tipo de familias*, consideraban que no presentaban los rasgos morales positivos propios del hogar, y sus acciones sociales y su dominio cultural eran descalificados a través de un término sencillo: *mal*.

Esta diferencia entre *los que viven bien* y *los que viven mal* resaltó mucho ante la presencia de una enfermedad que se propagaba como efecto de la suciedad y de la contaminación. Las acciones que se desarrollaron desde un primer momento, consistían en llevar a cabo un conjunto de obligaciones –lo que se debía hacer y lo que no se debía hacer para evitar el contagio – que tendían a orientar y, en ocasiones, a modificar el comportamiento de los

niños y de los adultos. Al mismo tiempo, quien no cumplía con esas obligaciones o estaba sospechado de no cumplirlas, era considerado culpable del contagio.

Estudios antropológicos realizados en el campo de la salud revelaron la tendencia del discurso médico a culpabilizar a las familias por las infecciones<sup>38</sup>. En particular, los médicos de salud pública asumieron la voz del Higienismo oficial y apoyándose en la legitimidad que les confería la ciencia, fueron reconocidos como árbitros en los problemas sociales y como quienes proveían las soluciones específicas.

Lo interesante en el episodio que estoy analizando es que se produjo un desplazamiento de una parte de las culpas. El conflicto no giró sólo en torno a la culpa de quienes *vivían mal*, sino que también se orientó hacia las culpas que tenían la Escuela y el Hospital.

El peligro del contagio, según las madres, la directora y las maestras, estaba en la escuela y en las casas de quienes *vivían mal*, lo que no se vivió como contradictorio, porque el pedido de suspensión de las clases terminaba con el contagio en la escuela, y los enfermos y el peligro quedaban confinados a *esas casas y esas familias*.

La negativa a suspender las clases intensificó el temor de las madres y las maestras a que se siguiera difundiendo la enfermedad, produjo mucho enojo y generó disputas y acusaciones. El conjunto de acciones de difusión y enseñanza de las formas de prevención de la hepatitis estaban dirigidas a todas las familias de Guerrico, lo que establecía una suerte de generalización de responsabilidades

Que la hepatitis no continuara dependía del esfuerzo y la buena voluntad de todos. Como continuaban presentándose casos de nuevos infectados en la escuela y fuera de la escuela, *alguien* no había puesto todo el esfuerzo, lo que potenciaba las sospechas de culpabilidad.

También en esta cuestión, se presentó una “fisura” a partir de la declaración médica del carácter benigno de la hepatitis. Si bien, para el grupo de madres estaba fuera de discusión que las familias de “los que viven mal” fueran imputables, después del rechazo a la definición médica que le negaba gravedad a la enfermedad, todo intento oficial por reinstalar como problema principal el de esas familias careció de receptividad y no logró revertir que la sospecha principal quedara centrada en el Hospital y en la Escuela.

---

<sup>38</sup> Eduardo Menéndez, comentado por R Neufeld (2000) plantea que “en el campo de la salud hay una larga tradición que propone a la familia como explicación de patologías mentales o alimentarias, culpable de las infecciones, del “descuido selectivo” o infanticidio pasivo”

## 2 LA BÚSQUEDA DE LOS CULPABLES

Cuando un año y medio después de sucedidos los hechos, conversé con la directora y dos maestras sobre aquellas semanas de la hepatitis, fue varias veces mencionada la culpa como explicación de diversas actitudes que se sucedieron a partir de la negativa a suspender las clases. Una de las interpretaciones fue clara en este sentido:

*Mónica G: Para mí era que necesitábamos buscar culpables, esa era la cosa.*

*Había que encontrar culpables de por qué se daban los casos.*

*Mónica M: Lo que pasa es que ni los padres, ni la escuela y quizás, ni los agentes sanitarios, éramos responsables de lo que estaba sucediendo.*

*Mónica G: Es que cuando se da el problema, vos tratás de culpar a alguien. Entonces, cuando nos decían a nosotros, nosotros tratábamos de culpar a otros. Lo más probable es que haya sido así.*

*Los padres nos atacaban a nosotros: si nosotros lo sabíamos, por qué no tomamos las medidas antes. Y entonces, nosotros le decíamos al Hospital. Es decir, cada uno tiraba la pelota para otro lado, ¿entendés? Me parece, viéndolo, por ahí, a la distancia.*

*Mónica M: Y el Consejo no se hizo cargo tampoco, también tiró la pelota*

*Tirar la pelota para otro lado* fue una metáfora que me dio pie para entender algo más acerca de las disputas que se produjeron. Esta imagen me mostró que cada sector o grupo *necesitaba* sacarse la culpa que otro intentaba adjudicarle.

Para mí era importante atender la dirección en que cada uno *tiraba la pelota*, dado que existía un convencimiento general respecto a que alguien debía cargar con esa culpa.

La directora y las maestras habían opinado y actuado desde el inicio, compartiendo la percepción de amenaza y la preocupación por el contagio en la escuela. Por eso, una parte de la culpa ya estaba asumida y era esperable que las miradas del grupo de madres se dirigieran hacia la escuela, uno de los lugares en los que estaba el *foco*.

La directora desvió en parte las miradas acusadoras sobre la escuela y las orientó hacia los médicos, al responsabilizar al Hospital de no haber tomado medidas preventivas con

anterioridad y al afirmar que hubiera sido posible evitar que se produjera el *foco*. Esta acusación fue rápidamente desmentida por el director del Hospital, quien además acusó a la directora y las maestras de incompetentes para opinar sobre el tema. A través de los agentes sanitarios, el Hospital insistió en que el plan de atención y prevención se había llevado a cabo correctamente. Desde este punto de vista, en la escuela ya se habían tomado todas las medidas preventivas y por lo tanto, no había en ella riesgo de contagio. El peligro continuaba estando en las casas y así, la mirada se dirigía sólo hacia las familias.

El grupo de madres discutió con los agentes de salud y no se aceptaron ni los datos oficiales, ni las explicaciones respecto a que la enfermedad era benigna, ni que la escuela estuviera libre de riesgo de contagio. Desde su perspectiva, la escuela era el *foco* y los médicos, los culpables, por no hacer todo lo que estaba a su alcance y subestimar el peligro.

Este cruce de acusaciones y réplicas se produjo sobre la base de supuestos compartidos referidos a la existencia de una relación entre hepatitis y *foco*.

Durante la vivencia cotidiana en la escuela, en el intercambio de informaciones, observaciones, diagnósticos y emociones diversas entre las madres, las maestras y la directora se construyeron significados respecto a la hepatitis y a las prácticas de prevención de esa enfermedad. Entre esos significados, resultaron convincentes las ideas respecto a que el *foco* de la hepatitis estaba situado en determinados lugares y que limpiando e higienizando se lo podía eliminar e impedir que ese *foco* continuara provocando enfermos.

Asignarle lugares determinados y fijos al *foco* - que era inasible, invisible y por lo tanto relativamente incontrolable - permitía materializar a la hepatitis, cosificarla en espacios concretos para poder atacarla. Pero esos lugares concretos eran la escuela y las casas. Estos dos espacios, entendidos como entidades morales (Da Matta, 1997), estaban –antes de la hepatitis- definidos por sus valores positivos: seguridad, protección, refugio, amor, limpieza. Suspender las clases tenía así un doble sentido de ataque y freno a la enfermedad. Por un lado se lograba *limpiar el foco* de la escuela y de este modo conservar sus virtudes como lugar seguro, limpio y protegido. Por el otro lado, se impedía el contacto de los sanos con los enfermos y quedaban protegidos los hogares. De esta manera, quedó al descubierto la metáfora "escuela como segundo hogar", ya que tanto uno como el otro espacio requerían una protección y un cuidado de la misma naturaleza.

Definir la limpieza y la higiene como prácticas fundamentales de prevención de la hepatitis, implicaba también vincular a los enfermos de hepatitis con la suciedad. Más aún si se atiende al hecho que los vehículos de contagio - la materia fecal, la orina y la saliva - son considerados elementos sucios, en tanto y en cuanto no se depositen en lugares apropiados y separados.

Así como la limpieza es considerada expresión de un estado moral (M Douglas, 1966) y un modo de vida virtuoso, la suciedad y sus efectos –como la enfermedad- forman parte de un modo de vida, en algún sentido, inmoral. De ahí que quienes no mantenían sus lugares limpios y sus cuerpos higiénicos eran considerados culpables de la multiplicación de la hepatitis.

A partir de esto, entendí que la culpa no estaba asociada a la voluntad de producir un daño, sino a la ignorancia, el descuido, la indolencia, la negligencia, el desinterés, la desidia, la indiferencia. Para el grupo de madres, eran culpables las familias que *vivían mal* y a ellos había que dirigir la atención, enseñar y corregir. Eran culpables las autoridades que por desinterés hacia *la gente de Guerrico* no colaboraban tomando todas las medidas posibles. Eran culpables los médicos que por indiferencia y desinterés, no admitían que se trataba de una epidemia y no desplegaban todas las posibilidades de acción médica. Eran culpables la directora y las maestras que, por omisión y cierta despreocupación, no lograron que se limpiara bien la escuela.

Z. N. Borges (1995) plantea que las representaciones sociales de las enfermedades son el resultado de categorías de entendimiento construidas y actualizadas en el grupo en cuestión y se apoya en los estudios de L. F. D. Duarte para afirmar que la enfermedad es construida en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce y en la vivencia de esas relaciones y de la enfermedad misma.

En el caso de esta hepatitis, la percepción de la enfermedad como peligrosa y epidémica, provocada por la suciedad y la contaminación y reificada como *foco* instalado en la escuela, se construyó como un significado colectivo alimentado por el contexto familiar, escolar y del Centro de Salud. El viraje de sentido provocado por los médicos – es benigna, no es epidemia, no hay *foco* en la escuela – desató disputas en torno a las ideas acerca de la hepatitis –que incluyeron desde la cualidad de la enfermedad hasta las formas de prevención-, desacuerdos respecto a sobre quiénes y dónde recaían las culpas y

desconfianza en la relaciones interpersonales. En este último sentido, es importante advertir la relevancia de la falta de credibilidad y la consecuente desconfianza hacia el Hospital y la Escuela, corporizados en los médicos, la agente sanitario, la directora y las maestras.

### 3 LAS MADRES PROTAGONISTAS

Los aspectos significativos de la hepatitis, tal como fue constituyéndose durante el transcurso de los diferentes sucesos, tuvieron una carga moral que ayuda a comprender el curso del conflicto y su desenlace: la *desinfección de la escuela* realizada por el grupo de madres.

Cuando dos años después, conversé con la directora y una de las maestras sobre el episodio y les pregunté cómo recordaban la limpieza de la escuela que habían hecho las mamás durante esos dos días, ellas comentaron:

*Las mamás se quedaron tranquilas con su desinfección, entre comillas*  
(Mónica G)

*Había tanta lavandina!, había un olor a lavandina! Faltaba que nos pasaran por lavandina a nosotras antes de pisar la escuela* (Mónica M)

En ambas reflexiones quedó reconocido el valor simbólico de esa actuación de las madres. La limpieza realizada durante dos días en la escuela tuvo una carga simbólica de tal envergadura que, luego de estas acciones, se recuperó cierto estado de tranquilidad, a pesar de que continuaron presentándose nuevos enfermos.

No se trató simplemente de cumplir con una *regla técnica*<sup>39</sup>, que las madres consideraban que no se había ejecutado correctamente. En alguna medida, el hecho de ser ellas las que limpiaban les otorgó confianza. Aunque esa limpieza la realizaran con lavandina, tal como

---

<sup>39</sup> E. Durkheim para explicar la determinación del hecho moral, recurre a la diferenciación entre reglas morales y reglas de las técnicas. Curiosamente, el ejemplo que utiliza para ilustrar a estas últimas es la violación de una regla de higiene que ordena preservarse de los contactos peligrosos y la consecuencia automática de este acto es la enfermedad. Desde su punto de vista, la enfermedad sería un resultado intrínseco del acto de violación de la regla de higiene. Llama la atención que haya pasado por alto las implicancias morales de las reglas de la higiene. (2000: 67)

se venía haciendo en la escuela desde que se presentaron los primeros casos, y junto con las dos personas que habitualmente se encargaban de limpiar la escuela.

También les otorgó confianza que ningún niño fuera a la escuela, porque durante esos dos días los lugares que se higienizaban quedaban efectivamente limpios de todo germen patógeno, ya que los posibles enfermos no estaban allí.

A su vez, al producir la suspensión de las clases y limpiar la escuela, las madres impusieron de hecho su definición de la hepatitis como epidemia – en tanto ellas sabían que en las escuelas en las que había epidemia de hepatitis, se suspendían las clases – y realizado el tratamiento preventivo, quedó convalidada su idea: el *foco* estaba en la escuela.

Esta limpieza de la escuela dio como resultado un reordenamiento del espacio y el tiempo escolar: completados esos dos días, las clases volvieron a dictarse normalmente. En este sentido, la limpieza puede ser comprendida como un movimiento positivo por organizar el entorno, dado que la suciedad, materia fuera de lugar que provocaba el desorden, fue eliminada y, el agente patógeno - simbólicamente- fue separado. (M. Douglas, 1966).

Para entender, aún más, la carga simbólica que tuvo la acción de limpiar la escuela, es preciso detenerse y analizar el significado que fue construyéndose con relación a la palabra *foco*.

El término adquirió, durante el transcurso de los hechos, un valor significativo de tal importancia que organizó el campo semántico y permitió una determinada comprensión compartida de todas las situaciones vinculadas a la enfermedad. En este sentido el símbolo no debe ser entendido como parte esencial de

“algún complejo, intemporal y abstracto sistema, sino como sistemas dinámicos de significados, significantes y modos cambiantes de significación en procesos socioculturales temporales” (V. Turner, 1975: 148).

El tipo particular de símbolo que llegó a ser el *foco*, fue el resultado de un proceso de acción colectiva que expresó la dinámica del conflicto

El término *foco*, fue introducido a través de folletos y charlas explicativas de médicos y agentes sanitarios para que se comprendieran las medidas preventivas que las familias

debían tomar. En su acepción médica, la palabra foco alude al punto del organismo en el que se concentra la infección.

En este caso, este concepto que provenía del discurso de la Medicina Oficial fue trastocado, ampliado, modificado. Se produjeron nuevas combinaciones relacionadas con la experiencia que los sujetos estaban viviendo. El *foco* designaba el agente contaminante, el objeto que había que atacar, el espacio que irradiaba la hepatitis, el lugar en el que estaba la enfermedad. Esta amplitud y relativa ambigüedad de sentido que fue adoptando la palabra *foco* a medida que se sucedían los hechos, connotó la vivencia y la percepción de la situación y produjo la reorganización del entorno.

Estos cambios de sentido de la palabra y el alcance simbólico de la misma se produjeron porque tal como afirma V Turner,

“los símbolos pueden separarse de los sistemas abstractos de símbolos con los que previamente han estado conectados y articularse a nuevas combinaciones ad hoc” (1975: 148)

La directora, las maestras y el grupo de madres se apropiaron del término *foco* y le incorporaron otros sentidos a través de las relaciones que fueron estableciendo en el curso de sus actuaciones.

“Un individuo abstracto no puede usar oraciones apropiadamente - en tanto la apropiación es una relación entre oraciones y actuaciones - las que deben ser bien analizadas. Sólo individuos concretos, articulados unos con otros por reglas escritas o consuetudinarias o por intereses o simplemente porque lo desean, en situaciones sociales, dramas sociales, performances culturales u otras unidades procesuales, pueden manipular oraciones creativamente, utilizando viejas oraciones en nuevas actuaciones así como nuevas oraciones en viejas actuaciones” (Hymes comentado por V. Turner, 1975: 150).

El *foco* permitió interpretar, controlar y reordenar el entorno al impulsar una acción que fue considerada eficaz y satisfactoria para quienes la llevaban a cabo - esas madres - y para

quienes silenciosamente permitieron que se realizara - la directora y las maestras. En este sentido la acción de limpiar la escuela, puede ser interpretada como una acción ritualizada. Entiendo a esta acción como ritualizada porque se trató de una forma de autorrepresentación, materializada en una actuación concreta, reconocida como una unidad diferenciada de la rutina y, con un alto valor simbólico para quienes participaron como ejecutores y observadores. Se trató de una acción simbólica organizada, compuesta principalmente por movimientos, gestos y posturas, relativos a la limpieza, realizados de manera redundante y exagerada, por quienes habitualmente no limpiaban en ese lugar.

La limpieza de la escuela efectuada por las madres, marcó en la subjetividad colectiva, un corte entre el tiempo de la amenaza y el tiempo de la tranquilidad. Además el cambio de roles y posiciones de las madres, la directora y las maestras en las relaciones dentro de la escuela, otorgó a esta acción un carácter performativo, en el sentido de haberse ejecutado un proyecto que generó algo nuevo (V. Turner). Algo se transformó en la escuela: pasó de estar *infectada* a estar *desinfectada*. Algo se transformó en las relaciones dentro de la escuela: las madres tomaron a su cargo la escuela –como *dueñas de casa* – y las maestras y la directora, por esos dos días, *cedieron* el control y el manejo de la escuela. Así se produjo una reversión literal de la metáfora "segundo hogar": durante dos días la escuela fue verdaderamente el hogar.

No podría considerarse un ritual en sentido estricto, pero como acción ritualizada incluyó la sacralización. Las características que tuvo la situación, permiten establecer paralelos con los ritos religiosos, que ayudan a comprenderla.

Durante esos dos días sucedió aquello que C. Geertz comenta cuando caracteriza a los ritos religiosos, el mundo vivido y el mundo imaginado quedaron fusionados y produjeron una transformación de la realidad. Geertz señala que terminado el ritual

“un hombre ha quedado cambiado(...)Y si ese hombre cambió, también cambió el mundo del sentido común pues ahora se lo ve tan sólo como una forma parcial de una realidad más amplia que lo corrige y lo completa” (1995: 115) .

En el caso que estoy analizando, la realidad quedó transformada en tanto para quienes sentían la amenaza del peligro de la epidemia, quedó suprimida la existencia del *foco* en la escuela. A través de esta limpieza produjeron un acto de cura

“ Los actos de cura están estrechamente vinculados con ideas acerca de la causa de la enfermedades y a modelos de clasificación de las enfermedades. El todo está orientado frente al problema de la efectividad del tratamiento con la enfermedad. Desde este punto de vista (distinto a la teoría médica moderna) *el tratamiento no es el resultado de los actos diagnósticos, sino que la función de cura se activa a partir del principio en que la enfermedad es percibida y la experiencia de la enfermedad se organizó.*”(Kleinman citado por V. Turner, 1975: 159).

Lo señalado en cursiva que no pertenece al texto original, enfatiza la estrecha vinculación de la tarea realizada por las madres con los ritos de cura que tal como continúa afirmando Kleinman responden a la movilización de la eficacia a través de una acción simbólica que, en este caso tendió a restaurar el orden en la comunidad.

Analizar este acto de cura en términos de ritos de aflicción - expresión utilizada por V Turner para referirse a determinados procesos religiosos de los Ndembu "performados por grupos de personas que creen estar afligidas por la enfermedad o el infortunio producidos por espíritus de los ancestros, brujos o hechiceros" (1968 b: 15) - permite comprender más aún el sentido de este acto de cura, también performado por personas afligidas por una enfermedad provocada por seres que, si bien no eran considerados espíritus maléficos, al ser agentes invisibles e inasibles, presentaron rasgos que admiten esta equiparación.<sup>40</sup>

Según Turner, entre los Ndembu, en muchos casos, cuando se considera que la enfermedad de un individuo es provocada por un fantasma, las acciones tienden a involucrar a todos los miembros de la aldea. Y cuando estas acciones se producen a escala pública, la

---

<sup>40</sup> Una reflexión referida al campo social de los ritos de aflicción de los Ndembu, completa el sentido que le doy a esta equiparación: "Cuando un grupo siente que está en conflicto consigo mismo, una desgracia relativamente menor tiende a ser vista como la obra de fuerzas o seres místicos. Donde las normas se contradicen; los valores son discrepantes, y las personas respetables se encuentran a sí mismas compelidas por circunstancias a convertirse en transgresores de reglas; donde los axiomas máximos de la sociedad se presentan como ineficaces para prevenir el estallido de disputas indeseables - entonces las personas experimentan una sensación aguda de inseguridad que puede llegar hasta el pánico. En esta atmósfera social se generan y proliferan acusaciones de brujerías y los riesgos de la ira de los ancestros. (1968 b: 89)

movilización de las personas adquiere formas institucionales que incluyen recursos de adivinación para lograr "una reparación ritual":

"Así, la reparación ritual invocada posee por sí misma una forma similar a todo el proceso de crisis y de regeneración. Este ritual se origina en el problema, procede a través de la simbolización y la mimesis de causas tradicionales del problema y sentimientos asociados con él, y concluye en una atmósfera de recuperación de las buenas relaciones y la cooperación, con la ilusión de la salud, la prosperidad y la fertilidad restauradas. El rito reproduce la situación social pero de una manera formalizada, ordenada.(1968 b: 52-53)

La limpieza de la escuela para suprimir el *foco* operó como ritual de reparación y dio lugar a reestablecer las buenas relaciones sobre la base de, en este caso, la certeza de las condiciones restauradas para la salud.

#### 4 SILENCIOS Y DEBILIDADES DE LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA

El "drama de la hepatitis" abarcó los lugares en los que vivían las familias que envían sus niños a la escuela 68, el espacio habitualmente nombrado por los lugareños como Guerrico Oeste. Este espacio no tenía límites claros, en tanto algunas familias que vivían más al Oeste y más al Este de estas fronteras, también quedaron involucradas. Dentro de estos límites no muy precisos, existió un espacio más cercano a la escuela en el que las acciones tuvieron mayor relevancia y los actores mayor participación. Y el espacio de la escuela, en particular, tal como señalé más arriba, resultó el escenario de mayor énfasis en la acción por el modo en que se desarrollaron los conflictos y las disputas y, porque tanto el inicio como el final del "drama" se constituyó precisamente en el espacio escolar.

De acuerdo con V. Turner (1968 a), quien se apoyó en la teoría del campo de K. Lewin, un evento se vuelve más comprensible cuando se lo considera como un conjunto de comportamientos que ocurren en un campo social compuesto por un lado por creencias y prácticas, y por el otro, por su conjunto social específico.

---

En el caso que estoy analizando, el conjunto social específico fue el escolar - en el que operaron distintas fuerzas que, según los casos, tuvieron propósitos comunes, disputaron beneficios a corto plazo e incorporaron otros fines que fueron más allá de cada situación particular experimentada - y las creencias y las prácticas estarían dadas por el conjunto de significados que trascendieron la realidad acotada de esa escuela y el período en el que se produjo el drama de la hepatitis.

En la práctica, también señala V. Turner, esos conjuntos no pueden ser tan claramente demarcados unos de otros, porque están imbricados en una dinámica que, para abordarla, es necesario analizar el evento en término de campo de fuerzas. Para ello, Turner plantea la necesidad de:

"Dar una explicación preliminar, siempre que sea posible, de la *historia* del contexto del campo, de cómo los tipos de grupos o subgrupos recobran el conocimiento de lo que son, y dan cuenta de sus actuales modos de relación social. Y cuando uno habla de 'historia', habla de personalidades. Si, por lo tanto, nosotros poseemos una adecuada o incluso exigua información biográfica sobre nuestros actores, podemos usarla. Puesto que, entre las dimensiones relevantes de nuestro contexto de campo podemos incluir, no sólo la estructura social y la cultura (que a veces varía independientemente en tiempos de cambio), sino también la personalidad (cuya importancia causal, se incrementa con el cambio) (1968 b: 91)

El hecho que la escuela haya sido un espacio privilegiado de pugna, disputa y conflictos mostró, una vez más, que como institución debe ser comprendida en términos de campo de poder. Es decir que las acciones que allí se realizan, las relaciones que los sujetos establecen dentro de la escuela y las incidencias que esas acciones y esas relaciones tienen sobre los sujetos, están sostenidas, en gran medida, por la existencia de relaciones de fuerza que en la habitualidad de la vida escolar no emergen de manera nítida. Estas relaciones de fuerza no son exteriores a la escuela, o el resultado de un momento de crisis, sino que son intrínsecas a la trama de relaciones y acciones de la vida cotidiana escolar y están presentes,

entre otros aspectos, en la pugna por ampliar los límites de la autoridad pedagógica<sup>41</sup> frente a la de los padres, las madres y las familias.<sup>42</sup>

La particularidad que tuvo el período del drama, fue el tipo de conflicto que se suscitó entre las madres y las maestras - que ya mantenían una disputa latente y en algunas situaciones bastante explícita - y el agregado de otra fuerza - la de la medicina oficial<sup>43</sup> - que disputó en el escenario como protagonista sin tener una pertenencia completa al mismo.

¿Cómo se produjo la irrupción del protagonismo de la voz y la acción de la medicina oficial?

En un primer momento, fueron convocados por la escuela y las madres para ayudar a solucionar los problemas que había provocado la hepatitis. Esta convocatoria no fue excepcional. Habitualmente las escuelas desarrollan tareas junto con el Hospital y los Centros de Salud dependientes del Hospital. Y, en particular la escuela 68, mantiene una relación muy cercana de trabajo conjunto con el Centro de Salud de Guerrico en actividades relacionadas con la prevención de enfermedades y lo que denominan *educación para la salud*<sup>44</sup>, las vacunaciones, las revisiones médicas periódicas, entre otras<sup>45</sup>. En las circunstancias habituales, era coincidente lo que decían, oficial y públicamente, el Centro

---

<sup>41</sup> Según P. Bourdieu, la autoridad pedagógica es la condición fundamental para que el *arbitrario cultural dominante* pueda ser inculcado como legítimo, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base del proceso de inculcación y configurando así lo que este autor denomina *violencia simbólica*.

<sup>42</sup> Los enfoques de Antropología y Sociología escolar han puesto en evidencia que sólo introduciendo el poder como factor explicativo de las relaciones y las prácticas educativas es posible entender cuestiones tales como la disciplina con su profuso sistema de premios y castigos (Foucault); los múltiples efectos de clasificación social que produce en la vida de los individuos el hecho que la escuela detente la función de la acreditación a través de los títulos y diplomas escolares (P. Bourdieu); los criterios de selección y adaptación de los aspectos de la cultura destinados a convertirse en “contenidos de enseñanza” (M. Young, M. Apple); el carácter relativamente arbitrario de los criterios y las formas escolares de evaluación de los aprendizajes asociados a formas de discriminación y descalificación de manifestaciones culturales no compatibles con el currículo escolar (Rosenthal y Jacobson, J.C. Perrenoud); la clase como un espacio educativo privilegiado de disputa simbólica entre clases sociales, etnias y generaciones. (P. Mc Laren)

<sup>43</sup> Utilizo medicina oficial para referirme a las instituciones, profesionales y técnicos, discursos y prácticas, reconocidas y consagradas (en los términos de P Bourdieu) como representación de la ciencia médica.

<sup>44</sup> Se trata de un conjunto de actividades que desarrollan los maestros con los alumnos como parte de la programación anual de clases y que, en muchos casos, recurren al asesoramiento y apoyo del Centro de Salud. Un ejemplo varias veces citado por la Directora es el Taller de Sexualidad para niños de preescolar y de sexto y séptimo grado.

<sup>45</sup> En una de las oportunidades en que compartí una mañana de trabajo con Dante, el agente sanitario, se refería de este modo al trabajo en colaboración entre las escuelas y el Centro de Salud: “*Nuestros informes siempre los tiene en cuenta los del Municipio y los de la Justicia, cuando los necesitan. Pero no se nota nuestro trabajo y menos cómo está la gente. Ellos tiran para su lado. Es diferente con las dos escuelas. Siempre colaboran con nosotros, Nos avisan cuando ven algún chiquito raro, o que falta, o que sospechan que pasa algo en la casa y así nosotros enseguida nos ocupamos*”

de Salud, el hospital y la Escuela con relación a las cuestiones de cuidado de la salud y prevención de la enfermedad .

La desautorización de la suspensión de clases producida por las autoridades educativas provinciales y sostenida en la argumentación de la medicina oficial, fue una respuesta inesperada tanto para la directora y las maestras, como para las madres.

Esa acción de quienes actuaban desde un horizonte más lejano –médicos, director del Hospital, funcionarios político-educativos provinciales – resultó decisiva en los sucesos que se produjeron posteriormente porque no actuaron de conformidad con su propia población.

"Para que un Estado haga algo más que administrar privilegios y defenderse de su propia población, sus actos deben estar de conformidad con los de aquellos que según él pretende son sus ciudadanos y, en un sentido amplificado, deben ser actos de sus ciudadanos. Aquí no se trata de una mera cuestión de consenso. Un hombre no tiene por qué estar de acuerdo con los actos de su gobierno para considerarse identificado con ellos, así como no tiene por qué aprobar sus propios actos para reconocer que fue él mismo quien los realizó. Es una cuestión de experiencia inmediata, de experimentar lo que el Estado "hace" como actos que proceden naturalmente de un "nosotros" familiar e inteligible"(C. Geertz; 1995: 266)

La decisión médica, ajena por completo al nosotros familiar e inteligible, estimuló la conformación de un grupo –las madres- como fuerza antagónica y despojó a la directora y las maestras de su rol de mediadoras, quedando instaladas en un espacio de menor protagonismo durante el período dramático.

Las madres habían definido la situación como epidemia de hepatitis y no aceptaron la versión de la voz de la medicina oficial. La directora y las maestras no lograron establecerse con claridad ni como parte de la versión de la Medicina Oficial, ni como parte de la de las madres y, tampoco construyeron su propia versión de la situación.

En la disputa por la imposición de la definición del tipo de contagio y de riesgo y por la forma de tratar el problema, hubo esfuerzos por volver públicas las posiciones de cada antagonista. Las madres utilizaron la radio y las autoridades del hospital usaron el diario;

las discusiones se desarrollaron en lugares públicos y se realizaron reuniones públicas en las que cada grupo mostraba su fuerza argumentativa.

Para comprender con más claridad el desarrollo de los conflictos y la acción de los distintos grupos implicados en la situación, me resultó pertinente apelar al concepto de arena, tal como fue utilizado V Turner. Este término me permitió concretizar y volver visibles los diversos recursos que fueron utilizados por las maestras, las madres y la agente sanitario para actuar y disputar en el escenario del conflicto.

“una arena es una estructura institucionalizada o no –que manifiestamente funciona como un lugar de interacción antagónica, y que apunta a llegar a una decisión públicamente reconocida (...) El segundo punto importante a ser notado es que una arena es una estructura explícita; nada está meramente implícito. La acción es definida, las personas son sinceras, las cartas están sobre la mesa”(V. Turner, traducción, 25)

La tercera característica que señala V Turner es que “una arena es un escenario para la toma de decisiones”, indicación importante para el suceso que estoy analizando.

Las madres activa y explícitamente disputaron por la toma de decisiones en torno a un problema sobre el que explícitamente se desconoció como autoridad legítima a las maestras. Y llegaron hasta la *arena final*, en los términos de Turner, cuando impusieron su decisión.

Quienes protagonizaron las disputas utilizaron recursos provenientes de los diversos campos en que participan activamente. De ahí, la presencia de los distintos argumentos que se utilizaban y los diferentes modos de acción. Las madres utilizaron recursos propios de su desempeño familiar; de su conocimiento acerca de la salud y la enfermedad; de su participación en la escuela como colaboradoras de cooperadora, organizadoras de eventos; de sus experiencias como alumnas de escuela; de sus relaciones con otras familias de Guerrico; de sus experiencias de reclamos en los cortes de ruta; de su participación como pacientes del Centro de Salud. La agente sanitario utilizó sus conocimientos técnico-profesionales; su experiencia como nativa de Guerrico y muy enfáticamente, su autoridad como representante del Hospital.

La Directora y las maestras, cuando fueron desautorizadas por las autoridades políticas provinciales, se desdibujaron como fuerza antagónica. Al aceptar, de hecho, la pérdida de su recurso más importante – la autoridad pedagógica – quedaron de algún modo fuera de la arena principal de disputa, aunque no del escenario. Sus acciones se deslizaron entre los argumentos de los médicos –el *foco* está en las casas- y la defensa de su lugar frente al Hospital –los médicos no hicieron lo que debían.

La autoridad pedagógica de la directora y las maestras se sostenía, en gran parte, en su capacidad para gestionar respuestas a diversas demandas y necesidades de la población del Paraje ante el Intendente municipal, el Director del Hospital, el Jefe de la Zona Sanitaria, la Directora de Enseñanza, el Gobernador, etc. Estas gestiones no se limitaban al ámbito de lo educativo-escolar sino que incluían peticiones para concretar un plan de viviendas, instalar un teléfono público, etc. Cuando esas gestiones lograban ciertas respuestas favorables, se reforzaba la ascendencia y el prestigio de las maestras ante la población. Además, la autoridad pedagógica estaba sostenida en que las presentaciones ante las reparticiones estatales se basaban en el reconocimiento por parte de sus jefes, directores y funcionarios de la competencia de maestros y directivos para evaluar adecuadamente el tipo de problemas y soluciones solicitados.

Por eso, cuando se presentaron los primeros casos de hepatitis, las madres recurrieron a la directora en su calidad de gestora. La Directora y las maestras actuaron como portavoces de las madres, convencidas de que contaban con la autoridad para representar a las madres y ser escuchadas por sus superiores jerárquicos. Al ser rechazada su petición y desconocida su competencia, quedaron pública y abiertamente des-autorizadas. La Directora y las maestras perdieron así gran parte de los recursos que les hubiera posibilitado tener un rol activo como fuerza antagónica en el drama.

En términos escénicos, podría decirse que se trató de un personaje que se quedó sin libreto, o un actor que ocupó el lugar de "extra". En términos políticos, los docentes, como "portavoces" del Estado, actuaron sin convicción y como "portavoces" de la población, perdieron la representación. El grupo de madres cubrió ese "vacío" de representación y amplió y reforzó su representación del conjunto de las familias.

Las madres tuvieron condiciones para confrontar con la autoridad médica<sup>46</sup> oficial, en parte, porque gozaban de prestigio dentro y fuera de la escuela, y eso les permitió fortalecerse como grupo y adquirir un lugar de autoridad. La fuerza que exhibieron en su disputa con la agente sanitario no se produjo ni se consolidó durante el período del drama. Las demás familias las escucharon y acompañaron sus reclamos porque existían lazos y relaciones constituidas con anterioridad a este drama, que incluían disputas y contradicciones que se evidenciaron durante las semanas de la hepatitis. La directora y las maestras se apoyaron en las madres al comienzo del drama y cedieron luego el *escenario* para que actuaran, porque estas madres gozaban de un prestigio dentro de la escuela que también estaba vinculado a los lugares que ocupaban en la vida social del Paraje.

Es importante recordar aquí que la organización social del Paraje Cte. Guerrico la comprendí mejor cuando utilicé la categoría *planes de organización social* (C. Geertz, 1967) porque me permitió identificar distintos conjuntos de instituciones sociales, basados en diferentes principios de filiación, que condensaban maneras de agrupar y separar individuos y grupos sociales.

En este sentido, las madres que conformaron este grupo tenían filiaciones a distintas instituciones sociales (la escuela, el centro de salud, la chacra, la calle ciega, los diferentes templos evangélicos, el parentesco), si bien la escuela era, en este caso, la institución fundamental que las constituía como grupo, en tanto eran madres de alumnos. Las otras filiaciones, que no eran comunes a todas las madres y que en cada caso le otorgaban cierto prestigio y reconocimiento, se combinaron y produjeron como resultante un fortalecimiento de la autoridad que en principio ya detentaban como madres de alumnos reconocidas por la escuela. Así por ejemplo, una de las madres tenía lazos de parentesco con la directora de la escuela y era esposa de chacarero; otra, era esposa de un encargado de chacra y ex-alumno de la escuela; otra pertenecía a una de las familias que ejercía liderazgo sobre el grupo de pobladores de una de las calles ciegas; y otras - tal como me explicó Marta, la agente sanitario, durante una entrevista:

---

<sup>46</sup> Tomé este concepto de M. Foucault que en su libro *La vida de los hombres infames* plantea la aparición de la autoridad médica como uno de los grandes procesos que caracterizaron a la medicina a partir del siglo XVIII: “Aparición de una autoridad médica, que no es simplemente la autoridad del saber, una persona erudita que sabe referirse a los buenos autores. La autoridad médica es una autoridad social que puede tomar decisiones relativas a una ciudad, un barrio, una institución, un reglamento. Es la manifestación de lo que los alemanes denominaban “Staatsmedizin”, medicina del Estado” ( 1992: 109)

*Son mujeres que si hay trabajo, están ahí en la chacra, pero hay muy poco trabajo y menos para las mujeres, entonces van a la escuela y ayudan en lo que pueden. La Salinas es especial porque a ella le gusta todo lo que es el estudio y siempre trata de estar en todo lo que puede. Ahora es la secretaria de esa biblioteca que están por instalar en la escuela.*

Por otro lado, el fortalecimiento del reconocimiento de la autoridad de este grupo de madres estuvo también vinculado a que ellas opinaban, peticionaban, actuaban y argumentaban sobre la base de significados y creencias que, en gran parte, provenían de la medicina oficial. En ese sentido, los argumentos que se manejaron fueron básicamente los siguientes: la existencia y la propagación de la hepatitis era independiente del enfermo en tanto individuo particular y constituía un problema social<sup>47</sup>; la prevención de la enfermedad era más importante que la cura de la misma; la higiene y la desinfección eran las estrategias fundamentales en materia de prevención. Esta manera de comprender la situación conformó la base de un higienismo incorporado al sentido común sobre el que fue posible sostener la autoridad de las madres en el desarrollo de los conflictos y las disputas y producir el desenlace del drama. Ese ritual de la limpieza de la escuela, sin un sentido común higienista, no hubiera sido posible ni de realizar, ni de admitir por parte de las maestras y la directora. La profunda comprensión de nociones higienistas y la utilización de terminología y lenguaje médico - producto de la acción estatal de casi 100 años de historia - contribuyeron en gran medida al fortalecimiento de la autoridad de las madres.

El drama de la hepatitis no consistió en un evento conflictivo suscitado como producto del encuentro de modos culturales contradictorios - por ejemplo, prácticas propias de la medicina folk versus prácticas de la medicina oficial o prácticas higiénicas familiares versus prácticas higiénicas escolares. Muy por el contrario, el sentido común higienista compartido por todos - madres, maestras, agentes sanitarios, médico, Director del Hospital - otorgó poder de interpelación a las familias frente a la autoridad médica y pedagógica escolar porque las tareas, acciones y funciones que les correspondían al hospital y a la escuela, se realizaron de tal manera, que contradecían los mismos principios higienistas.

En el primer capítulo había señalado que la escuela, desde principios de siglo, había tenido un rol estratégico en la salud de la población, vinculado a la idea de la “guerra contra el

microbio” que se precipitó y se consolidó como política de Estado a raíz de las acciones encaradas contra diversas epidemias y en especial, la epidemia de la fiebre amarilla de 1871 y la del cólera de 1886-7. Este rol consistía en la injerencia en el ámbito familiar para controlar las dimensiones materiales y morales de la vida de las familias, para enseñar los preceptos de una “vida higiénica” y para corregir los “malos hábitos”.

Así como la dramaticidad de la época de la fiebre amarilla generó un consenso, que perduró en el tiempo con relación a la injerencia del Estado en los aspectos de la vida familiar vinculados a la salud, la dramaticidad de la situación narrada se originó, en gran parte, en que las instituciones del Estado - la escuela y el hospital - no hicieron lo que se esperaba. El Director del hospital, al negar la epidemia, produjo un debilitamiento de la autoridad del Hospital, como institución encargada de la “guerra contra el microbio”. La escuela quedó como el principal lugar sospechado de propagar la hepatitis.

Así, los sujetos pertenecientes al mundo privado familiar fueron quienes ejercieron la acción preventiva sobre una institución perteneciente al mundo público estatal. Las relaciones fiscalizador/ fiscalizado se vieron así, en cierto modo y durante un tiempo, invertidas: las madres fiscalizaron la higiene de la escuela y asumieron la representación del higienismo frente a las instituciones estatales y a sus agentes.

## 5 EL HIGIENISMO COMO SENTIDO COMÚN Y EL ESTADO INTERPELADO

Los comportamientos, actitudes y discursos de las madres y las maestras frente al peligro de contagio presentaron rasgos comunes al ethos higienistas, lo que me permitió afirmar que se trataba del higienismo hecho sentido común. Y de este modo, lejos de referirme a la vulgarización de las ideas higienistas, aludo a una construcción compleja y heterogénea, que articuló prácticas y discursos médicos, con creencias y conocimientos empíricos, y

---

<sup>47</sup> Este argumento se apoya en la comprensión de la enfermedad como un problema social que formó parte de las “creaciones del saber médico” de las últimas décadas del siglo XIX, momento durante el que la medicina, apoyada en los descubrimientos de la bacteriología, constituyó a las enfermedades infectocontagiosas como entidades cuya existencia era independiente del enfermo en tanto individuo particular (D. Armus; 2000: 511).

conformó una suerte de conocimiento considerado verdadero respecto a ciertos aspectos de la realidad.

En este sentido es posible retomar el concepto de inculcación de habitus, tal como lo elaboraron P. Bourdieu y J. Passeron (1971). La moral higienista fue uno de los tópicos más intensamente trabajados e inculcados como parte de la socialización escolar de los niños desde épocas muy anteriores a la actual, y ha quedado instalada y naturalizada como predisposición a percibir, sentir, valorar, pensar y actuar frente a circunstancias vinculadas a la enfermedad, la limpieza, el cuidado del cuerpo, el trabajo, la vivienda y el medio ambiente.

En función de comprender más acabadamente el higienismo como sentido común, revisé textos publicados durante la primera mitad del siglo pasado que explican y fundamentan las virtudes de la educación como estrategia de inculcación de la cultura higiénica.

A continuación, transcribo dos fragmentos que son suficientemente elocuentes. El primer texto corresponde a un manual de Higiene escolar escrito en alemán y traducido y publicado por primera vez en Buenos Aires en el año 1929. El segundo corresponde a un documento producido por la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de La Plata en 1938 y destinado a los maestros de la escuela primaria.

(1)

"El hecho que el sarampión y la tos ferina suelen ser menos frecuentes durante las vacaciones, indica hasta qué punto la escuela puede contribuir a la difusión de las enfermedades; sin embargo puede contribuir a la extinción de las enfermedades infecciosas, tanto mediante la instrucción como por la circunstancia de que el profesor, familiarizado con el aspecto de los alumnos, puede excluir de la clase a todos aquellos que se hallen en los comienzos de la enfermedad. La escuela, en particular en el campo y en los barrios pobres de una gran ciudad, se halla en estado de observar con mayor frecuencia los primeros casos de una enfermedad infecciosa, lo que puede servir de advertencia saludable para tomar a su debido tiempo las medidas oportunas. (L. Burgerstein, 1932: 92/93.)

---

(2)

"Una gran parte de nuestro pueblo se educa y se cultiva a través de sus hijos. El escolar, hijo de un hogar de padres inmigrantes, es el conducto para llevar hasta ellos toda la acción civilizadora de la escuela. Hasta el lenguaje y las maneras de los padres se pulen en cuanto sus retoños van a la escuela. Es a través de los hijos que la escuela civiliza a nuestro pueblo"

"La educación higiénica tiene siempre esos tres puntos de mira:

I - Temor al mal

II - Luchar contra él cada uno para su propia conservación

III - Luchar contra él para todos los demás, es decir, formando siempre el sentimiento de solidaridad social contra todos los males de la sociedad."(P. Dezeo, 1938, Cap. VIII)

Estos discursos revelan algunos argumentos claves que instaló el higienismo en la escuela primaria, y el papel concreto que les correspondió a los maestros con relación a prevención de las enfermedades y la educación de las familias: la escuela como lugar de contagio, los maestros con capacidad para detectar enfermedades e intervenir, la enseñanza del sentido de la enfermedad como un mal social sobre el que hay que actuar colectivamente, la enseñanza higiénica como acción civilizadora, la higiene y su relación con los pobres, los del campo y los inmigrantes.

La instalación de la higiene en la instrucción primaria y la definición de las maestras como agentes higienistas privilegiadas, se integraron como parte de la misión civilizadora de la institución, junto a la acción asistencial destinada a intervenir en las vidas privadas de las familias y los individuos, bajo el supuesto del cuidado y la protección del bien común.

Así, el sentido común incorporó definiciones de problemas, clasificación de valores acerca de la limpieza, la educación y la civilización como positivos y, la necesaria intervención de instituciones del Estado en las vidas privadas.

Por eso, los argumentos que esgrimieron las madres de la escuela 68 pueden comprenderse dentro de un discurso colectivo que quedó integrado a los modos de vida cotidiano. La cultura higiénica que, en principio, fue impuesta como una obligación sobre la mayoría de las personas, pasó a ser vivida y sentida por esa misma mayoría, como una necesidad. Y las

personas, de manera más o menos implícita, depositaron en ciertas instituciones estatales una relativa confianza respecto a su protección frente a males y enfermedades sociales, en tanto éstas monopolizaban los recursos necesarios: financieros, expertos y especialistas, remedios, instalaciones sanitarias, medios de difusión, vacunas, entre otros. Este supuesto significó la aceptación del cumplimiento de los preceptos higiénicos, el consentimiento de las familias en cuanto a la fiscalización de ciertas instituciones estatales de sus vidas privadas para el control, la prevención y la intervención en casos de riesgo.

Ahora bien, la existencia del sentido común higienista, no implica que todos los significados de la cultura higiénica hayan permanecido inalterables y produciendo los mismos efectos. El proceso de inculcación de normas, valores, comportamientos y recursos discursivos, supone siempre la apropiación selectiva de los mismos. Por eso, muchos de los fundamentos que establecían las obligaciones de las personas frente al Estado, fueron resignificados y asumidos como fundamentos de sus derechos.

Si en principio estos contenidos otorgaban al Estado, a través de sus instituciones, derechos sobre las personas, con el correr del tiempo y en la medida que el Estado fue incumpliendo de manera creciente con la tarea de protección de los individuos, las personas asumieron esos mismos argumentos para sostener los derechos desde los cuales podían demandar al Estado. Así, los argumentos impuestos como parte de los mecanismos de subordinación, fueron utilizados para criticar, demandar y rechazar decisiones del Estado.

La reacción inmediata de desconfianza en la palabra oficial y de organización para la demanda ocurrida en la escuela 68 en el año 1999 hay que comprenderla como parte de un proceso más general de respuestas frente a un Estado Provincial que, progresivamente, durante los últimos diez años, había ido perdiendo credibilidad entre la mayoría de la población. Esta pérdida de credibilidad se producía por un conjunto de situaciones en las que, frente a diversos problemas que afectaban a la población y cuya solución era de competencia inmediata de las autoridades - reparación y mantenimiento de edificios de escuelas y hospitales, provisión de materiales, entrega en término de partidas presupuestarias para instituciones educativas y hospitalarias, cumplimiento de planes sanitarios, pago en término de los empleados públicos, etc. - , las autoridades contestaban con argumentos evasivos y de justificación de lo que no hacían.

Limitándome al tema sanitario y en particular al de los brotes de hepatitis un rápido recorrido por las noticias del diario regional "Río Negro" del período inmediato anterior y posterior, al cual sucedió el *drama de la hepatitis*, permite constatar ciertas regularidades: la escuela como lugar de contagio, el tipo de respuestas de las autoridades gubernamentales, el contenido de las respuestas médicas y las críticas y demandas de asociaciones comunitarias y de particulares - padres, vecinos, etc.

El día 30 de septiembre de 1998, se informa de veinte casos de hepatitis en dos barrios de Viedma. Los médicos comunican que la causa reside en los pozos ciegos que no son desagotados y que el brote se propaga entre vecinos y compañeros de escuela. El presidente de la junta vecinal, señala que ya hace un año plantearon el problema al Intendente ya que los vecinos no tienen dinero para pagar el Carro Atmosférico. El Intendente declara que tramitó un préstamo internacional para realizar la red cloacal pero que éste no se concretó.

El día 17 de abril de 1999, un informe presenta la síntesis de una serie de reclamos producidos en la localidad de Villa Regina por la aparición de diez casos de hepatitis y el probable contagio de otros ocho. Se denuncia que el foco infeccioso estaría en la escuela ocasionado por aguas servidas y que los directivos del establecimiento habrían pedido el arreglo de las tuberías aproximadamente desde el mes anterior. Uno de los ediles dice "lo que pretendemos es saber si estamos haciendo las cosas bien, o qué hay que hacer para poder mejorarlas".

El día 29 de marzo de 2000, bajo el título "Con 140 casos, declararon el brote epidémico de hepatitis en Roca", se informa que estos casos se han presentado durante los tres últimos meses pero que el brote habría comenzado en octubre de 1999. También se informó que el incremento de casos habría sido notable en las localidades de Huergo y Cervantes, desde el inicio de las clases.

El día anterior, 28 de marzo de 2000, se había informado que en Huergo se habían detectado 91 casos de hepatitis y las autoridades de salud habrían considerado que aún no se trataba de una epidemia.

El día 13 de abril de 2000, el tema de la epidemia continúa siendo noticia importante. Se informa que el número de casos sigue acrecentándose y que se han reunido grupos de padres con autoridades sanitarias y municipales en las localidades afectadas; los padres han decidido no enviar los niños a la escuela, dada la falta de decisión de las autoridades

educativas. La nota manifiesta la preocupación de los médicos del hospital de Roca porque comparan la situación con la epidemia ocurrida en el año 1989 y avisa que en los próximos días comenzaría un relevamiento por las escuelas de la ciudad y los centros de salud.

Cabe recordar aquí, la denuncia realizada por la directora de la escuela 68 de Cte. Guerrico que irritó al director del Hospital. Precisamente ella hizo referencia a que Salud Pública contaba con estadísticas que le permitían anticiparse a los brotes de hepatitis.

La noticia del 13 de abril de 2000, también incorpora la denuncia de una legisladora quien argumenta que "asistimos con asombro a la inacción de las autoridades sanitarias de la zona" y a una "incoordinación y discrepancias en la forma de actuar, donde en Roca se declara la epidemia con un número menor de casos, mientras que en Huelmo con más de 100 casos no se hace nada" e intima a las autoridades gubernamentales a que actúen de inmediato.

Ubicado en este contexto, el episodio de la hepatitis de la escuela situada en Cte. Guerrico, ocurrido durante los meses de julio y agosto de 1999, no fue ajeno a un clima de discusión pública y de reclamos constantes sostenidos por una creciente desconfianza respecto a lo que hacían y decían las autoridades políticas, educativas y médicas y por un proceso de apropiación del conjunto de visiones, ideas y valores higienistas que sostenían las interpelaciones y las críticas a las autoridades.

Por otra parte, algunas de estas acciones colectivas de demanda produjeron situaciones - si bien acotadas en cuanto al espacio y el tiempo - de redefinición de la escuela, espacio que simbólicamente se transformó en arena de luchas en defensa de derechos ciudadanos y, de este modo, se desdibujó la idea que la escuela institucionalizó respecto a lo que ella misma era.

A modo de recapitulación, a través de la descripción y el análisis de ese conflicto, que interpreté como una situación dramática, argumenté que las relaciones entre la enfermedad y la limpieza se constituyeron, desde el inicio, en una particular cuestión moral y política centrada en la disputa sobre la adjudicación de responsabilidades y culpas, de competencias y saberes que pusieron en evidencia el proceso más general de debilitamiento del prestigio de la escuela y de la autoridad de los maestros. Además, se puso de manifiesto la existencia de un sentido común al que se han incorporado, en forma más o menos naturalizada, las prédicas higienistas que, en otro momento histórico, asumió el Estado como parte de su

tarea educadora. Sobre la base de ese sentido común higienista, las madres de los alumnos interpellaron y ejercieron control sobre la escuela, en una suerte de – al menos momentánea- inversión de roles entre fiscalizadores y fiscalizados, acusadores y sospechados. Esta alteración de los términos en las relaciones entre la escuela y las familias no fue sólo síntoma e indicio del desdibujamiento de la autoridad escolar, sino que, además, sugirió la existencia de nuevas definiciones prácticas de lo público, desde los roles personalizados de la vida familiar y la desarticulación de acciones y significados que daban credibilidad a los mecanismos de representación y de mediación entre gobernantes y gobernados.

## **BIBLIOGRAFÍA de referencia**

- ACHILLI, ELENA (1996) *Práctica docente y Diversidad Cultural* Homo Sapiens, Rosario
- ARMUS, DANIEL (2000) "El descubrimiento de la enfermedad como problema social" en *Nueva Historia Argentina* Tomo V Sudamericana Barcelona
- BERGER P. y LUCKMANN (1984) *Construcción Social de la Realidad* Amorrortu. Buenos Aires
- BLACK, M. (1966) "Modelos y arquetipos" en *Modelos y metáforas* Madrid Ed Tecnos
- BOLTANSKI, L (1979) *As Classes Sociais e o corpo*
- BOURDIEU, PIERRE (1997) *Razones Prácticas* Anagrama Barcelona
- BOURDIEU y PASSERON (1971) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* Laia Barcelona
- BRUNER, EDWARD (1986) "Experience and its Expressions" en ( V. Turner y E. Bruner ed.) *The Anthropology of Experience* University of Illinois Press, Urbana and Chicago
- BRUNER, JEROME (1996) *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva* Alianza Madrid
- BURGERSTEIN, L. (1932) *Higiene Escolar* Labor Buenos Aires
- COUTO, MIGUEL (1932) *No Brasil só há um problema nacional - A educação do povo.* Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio e Rodrigues e Cia., 1932.
- DA MATTA, ROBERTO (1997) *A Casa & a Rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil* Rocco Rio de Janeiro
- DEWEY, JOHN (1949) *El Arte como Experiencia* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- DOUGLAS, MARY (1973) *Pureza y Peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú.* Madrid. Siglo XXI
- DE TEZANOS, A. MUÑOZ, G. y ROMERO, E. (1983) *Escuela y Comunidad. Un problema de sentido* Universidad Pedagógica Nacional Bogotá
- DEZEO, PILADES (1938) *Educación Sanitaria Popular* Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de La Plata. La Plata
-

DICONCA, BEATRIZ (1997) "Casa/escuela: intersección de conflicto" en *Antropología Social* T IV Actas de las Jornadas de Antropología de la Cuenca del Plata . Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario

DUMONT, LOUIS ( 1987) *Ensayos sobre el Individualismo* Alianza, Madrid

DURKHEIM, EMILE (1973) *La Educación Moral*. Schapire. Buenos Aires.

DURKHEIM, EMILE (2000) *Sociología y Filosofía* Miño y Dávila Madrid

EZPELETA, JUSTA y ROCKWELL, ELSIE. (1985) "Escuela y clases subalternas" en *Educación y clases populares en América Latina*. DIE, México

EZPELETA, JUSTA(1989) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina* Santiago Chile UNESCO/OREALC

FOUCAULT, MICHEL (1992) *La Vida de los Hombres Infames* Altamira Buenos Aires

FOUCAULT (1994) *Vigilar y castigar Siglo XXI* Buenos Aires

GEERTZ, CLIFFORD (1967) "Form and Variation in Balinese Village Structure" en (J. Potter, M. Diaz, G. Foster ed.) *Peasant Society. A Reader* Little, Brown and Company Boston EEUU

GEERTZ, C (1994) *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* Paidós Barcelona

GEERTZ, C (1995) *La Interpretación de las Culturas* Gedisa Barcelona

GIDDENS , ANTHONY (1987) *Las nuevas Reglas del método Sociológico* Amorrortu, Buenos Aires

GOFFMAN, ERVING (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana* Amorrortu Buenos Aires

GUBER, ROSANA (2001) *la Etnografía. Método, campo y reflexividad* Norma Buenos Aires

GUINZBURG, CARLO (1981) *El queso y los gusanos* Muchnik Editores, Barcelona

JOSEPH y FRITSH (1977) *Disciplines a domicilios. L'edificación de la famille* Recherche Fontenai – Sous – Bois

LAKOFF y JOHNSON, M (1986) *Metáforas de la Vida Cotidiana* Cátedra Madrid

LUTZ, C y ABU-LUGHOD, L (1990) "Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life" en (Lutz y Abu-Lughod, ed) *Language and the politics of emotion* Cambridge University Press, New York

---

- MC LAREN, PETER (1995) *La vida en las escuelas Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación Siglo XXI México*
- MEAD, MARGARET (1972) *Educación y Cultura* Paidós Buenos Aires
- MEYER, PHILIPPE (1977) *L'enfant et la raison d'Etat*. Editions du Seuil Paris
- MUEL, FRANCINE (1991) "La escuela Obligatoria y la Invención de la Infancia anormal" en (Alvarez uría y Varela comp.) *Espacios de Poder*. La Piqueta Madrid
- MURARD y ZYLBERMANN (1976) *Le petit travailler infantigable. Villes, usines, habitat et intimités au XIX siecles* Paris Recherches
- MELLO, M. A. Da Silva & VOGEL, A (2000) Médicos, engenheiros e escritories: reforma da sociedade e reforma da natureza na primeira metade do século XX brasileiro (Versión preliminar)
- MELNIK, CAROL (1991) "Parents and teachers as educative partners " en *International Journal of Educational Research* V15 N° 2 Pergamon Press Oxford – New York
- NAVARRO FLORIA, P. Y NICOLETTI M.A. (2001) *Río Negro. Mil voces en una historia* Neuquén Manuscritos
- NEMCOVSKY, María Beatriz "Escuela y modelos de familia. Un estudio antropológico sobre las concepciones de familia que se expresan en las escuelas insertas en contextos de pobreza urbana" en *Revista de la Escuela de Antropología* Vol. II, Rosario
- NEUFELD, M. ROSA (1991) "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas", en *Cuadernos de Antropología* N° 4, Universidad de Lujan.
- NEUFELD, M. R. (1988) Cooperación o autoritarismo en el vínculo familias escuela. en Cuadernos de Antropología Social N° 2, UBA, FFyL, Buenos Aires
- OGBU, JOHN (1974) *The next generation: an ethnographic of education in an urban neighborhood* New York Academic Press
- OGBU, JOHN (1993) "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple" en H. M. Velasco, F J García y A. Díaz Rada (eds) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la Educación y de la etnografía escolar* Trotta, Madrid
- Penna, Belisário. *Saneamento do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes, 1918.
- PERELMAN, CH ( ) "Analogia e Metáfora" en *Enciclopédia Einaudi* V 11 Oral/escrito Argumentação
-

- PUIGGROS, ADRIANA (1988) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino* Galerna Buenos Aires
- QUERRIEN, ANNE (1979) *Trabajos Elementales sobre la Escuela Primaria*. La Piqueta. Madrid.
- ROCKWELL, E y MERCADO R (1986), *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, DIE/CINVESTAV/IPN, México.
- ROCKWELL, E. (1996), *Hacer la escuela, Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940*, Tesis para obtener el Grado de Doctor con especialidad en Investigación Educativa, CIEA, IPN, México.
- ROSANVALLON, P. (1990) *L'État en France. De 1789 à nos jours*. Seuil, Paris.
- SARMIENTO DOMINGO F. (1989) *Educación Popular* . Banco de la Provincia de Córdoba Buenos Aires
- SPRANGER , EDUARD (1964) *Espíritu de la escuela primaria* , Buenos Aires Kapelusz
- SPERBER DAN (1992) "Etnografía interpretativa e Antropología Teórica" en *O Saber dos Antropologos : tres ensaios* Edições 70 Lisboa, Río de Janeiro
- SPINDLER, G (ed.) (1987) *Education and cultural process. Antropological approaches* Waveland Press Illinois
- TAMARIT, JOSÉ (1996) "Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana en la escuela" en *Crítica Educativa* Año1 N°1 Miño y Dávila Buenos Aires
- TURNER, VIKTOR (1968 a) "The Politics of a non-political ritual" en (Swartz, M.J. ed.) *Local-level politics social and cultural perspectives* Aldine Chicago
- TURNER, Victor W (1968 b). *The Drums of Affliction. A study of Religious Processes among the Ndembu of Zambia*. Oxford: The Clarendon Press and The International African Institute
- TURNER, V (1975) "Symbolic Studies" en *Annual Review of Anthropology* V 4
- TURNER, V (1986) "Dewey, Dilthey and Drama. An Essay in the Anthropology of Experience" en ( V. Turner y E. Bruner ed.) *The Anthropology of Experience* University of Illinois Press, Urbana and Chicago
- TURNER Dramas sociales e historias sobre ellos
- VARELA, J y ALVAREZ URIA, F (1991) *Arqueología de la Escuela* La Piqueta, Madrid
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y Literatura*
-

WILLIS, Paul (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* Madrid Akal

WOLCOTT, H F (1989) *A Kwakiutl Village and School*. Prospect Heights: Waveland

WOLCOTT, H F (1993) “El maestro como enemigo” en H. M. Velasco, F J García y A. Díaz Rada (eds) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la Antropología de la Educación y de la etnografía escolar* Madrid Trotta (pp 243-258)

WOLF, MAURO (1978) *Sociología de la Vida Cotidiana*, Cátedra, Madrid

ZIMMERMANN, E (1995) *Los liberales reformistas . La cuestión social en la Argentina 1890-1916* Sudamericana y Universidad de San Andrés Buenos Aires

---