

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

Maestrando
Roberto César Dri

Lógica y sentido de un ritual en un campo educativo en transformación
El estudio de un caso, la escuela N° 348 de Taco Pozo

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. Roberto Carlos Abínzano

Posadas, 2001



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

Bca. PPAS-UNaM

398.332:37.057(821.8)(043.2)

D779

Inv. 156

19



**LÓGICA Y SENTIDO DE UN RITUAL EN UN CAMPO
EDUCATIVO EN TRANSFORMACIÓN: El estudio de un caso, la
escuela n° 348 de Taco Pozo.**

Tesis de Maestría.

Maestrando: Roberto César Dri

Director de Tesis: Dr. Roberto Abinzano

Universidad Nacional de Misiones

Área de Postgrado

Febrero de 2001

INDICE

	<u>Página</u>
Reconocimientos	4
Prefacio	5
Introducción: algunas consideraciones teóricas	10
Capítulo I: El Escenario	18
La localidad de Taco Pozo y su territorio	20
Poblamiento	20
La Escuela N° 348	26
La identidad local: un breve comentario	30
Capítulo II: El inesperado encuentro con el ritual	33
Primer contacto con la escuela	34
Los actos del 20 de Junio	44
Capítulo III: La problemática del cambio...Y una nueva perspectiva	52
El cambio	53
Un cambio de perspectiva	58
Capítulo IV: Era el 20 de Junio, un año después	64

Conclusiones	77
La construcción del campo educativo y su relación con otros campos	78
A modo de conclusión	85
Bibliografía	88
Anexos	92
Anexo I : El quebracho en el pasaje en la llanura chaqueña.	93
Anexo II : El suelo en el noroeste de la Provincia.	94
Anexo III: Región del Chaco Occidental.	95
Anexo IV: Mapa político de la Provincia.	96
Anexo V: Plano catastral del ejido urbano de Taco Pozo.	97
Anexo VI: Producciones de las madres de los alumnos.	98
Anexo VII: Actas de la <i>Jornada de Convivencia</i> .	100
Anexo VIII: Planillas de registro de alumnos.	102

.....

Reconocimientos

Deseo expresar mi reconocimiento al Dr. Roberto Abínzano, por su atinada, clarificadora y muy respetuosa dirección de este trabajo.

A los profesores de la Maestría en Antropología Social, en cuyas clases pude asomarme a un mundo nuevo para mí.

Al Dr. José Luis Anta Félez, cuyos comentarios y opiniones resultaron decisivos en un momento crucial del trabajo.

Al Dr. Francisco Javier García Castaño, por sus muy oportunos comentarios y su generosidad en facilitarme bibliografía que resultó de gran provecho.

Muy especialmente, al personal de conducción y docentes de la escuela de Taco Pozo, que con singular apertura y buena voluntad me permitieron indagar en su existencia cotidiana.

A los funcionarios de las distintas reparticiones que facilitaron datos muy significativos para comprender aspectos relevantes del contexto.

PREFACIO

Los trabajos de investigación, particularmente los que incluyen actividades de campo en territorio no muy conocido, suelen deparar sorpresas. Entre ellas, el hecho de que se sabe donde y cómo se inician pero no el modo en que se ha de concluir. O, dicho de otra forma, permiten imaginar un final previsible que generalmente dista demasiado del que finalmente se logra.

Fue precisamente a lo largo del proceso de investigación en su fase etnográfica en la escuela de Taco Pozo en que fui descubriendo que lo que efectivamente iba constituyéndose en objeto de mi interés para la investigación era algo nuevo, bastante alejado del plan original. Y este descubrimiento resultó, en determinado momento, más significativo - personalmente y para la propia investigación - que la tarea prevista. El nuevo objeto de fue constituyendo ante mí e imponiendo sobre los objetivos iniciales.

Debí revisar el plan presentado para esta tesis para advertir, ya avanzado el trabajo de campo, que el mismo estaba siendo elaborado desde un claro disciplinamiento filosófico y pedagógico, y que lo que yo creía un enfoque antropológico no era más que un esfuerzo malogrado por la inadecuación de un perspectiva sesgada.

En efecto, había accedido a la Maestría en Antropología Social después de muchos años de formación y desempeño en las áreas de la filosofía y la educación y el *proyecto de tesis* lo atestiguaba claramente.

El mismo, escrito a finales de 1996, especificaba el siguiente tema: *“Factores decisivos en la constitución de una identidad adaptada o innovadora en los docentes de E.G.B.”* Enmarcaba allí el problema señalando a los docentes como depositarios del mandato social de ser “los artífices del futuro”; dando cuenta simultáneamente del reclamo social de que los maestros “deben cambiar” y de la consiguiente denuncia: “no quieren cambiar”. Pretendía entonces con esta investigación desentrañar algunas de las causas que favorecen el cambio y aquellas que lo obstaculizan, tanto las que se pueden reconocer en las etapas de formación y ejercicio profesional cuanto en los períodos anteriores de la vida individual.

Escribía allí: *“Estimamos que una investigación encarada desde esta perspectiva puede permitir comprender los procesos por los cuales un docente es portador de pautas identitarias de la cultura en que se ha formado más que de los contenidos presuntamente científicos recibidos durante su formación profesional y, en este sentido, establecer los modos en que operan los factores estimulantes del cambio - o*

de la resistencia al mismo - en su práctica escolar". Me proponía para esto tomar tres grupos de diez docentes cada uno, que se desempeñaran en escuelas de tres localidades muy diferenciadas: Taco Pozo, Villa Ángela y Resistencia.

Al formular el planteo, lo situaba como una discusión entre reproductivistas y sostenedores de la Pedagogía Crítica; tomado a Bourdieu como referencia para el primer caso y a Giroux y Mc. Laren para el segundo.

Visto así, no parece intrínsecamente ajeno a la práctica antropológica, pero en la metodología elegida, esto es, comparar lo que *dicen* tres grupos diferentes de maestros acerca del cambio - aún cuando esto se condimentara con otras técnicas y fuentes de información - advertí la presencia de lo que denomino disciplinamiento profesional: en realidad, sospecho que pretendía realizar un trabajo sociológico típico, de esos a los que acostumbramos "los de Ciencias de la Educación": establecer regularidades y discrepancias entre las respuestas, con la esperanza de hallar algún componente étnico o "cultural" en los diversos grupos, lo que conferiría el cariz antropológico al trabajo.

"Se es empirista, formalista, teórico, o nada de esto, mucho menos por vocación que por destino, en la medida en que el sentido de su propia práctica le llega a cada uno bajo la forma de un sistema de posibilidades e imposibilidades que determinan las condiciones sociales de su práctica intelectual" . (Bourdieu, P. y Chamboredon, J.C., 1975. p. 103)

No entrañaba esto ninguna trampa: a pesar de que en el curso de la Maestría había tenido oportunidad de familiarizarme con numerosos textos de antropología y de aproximarme a sus prácticas disciplinarias, no había logrado modificar mi *habitus* profesional, y el enfoque que otorgaba a mi proyecto reflejaba lo que muy sinceramente yo creía que debía hacer para una tesis de antropología.

En otras palabras me enfrentaba a un desafío consistente en lograr una síntesis que debía alcanzar en el transcurso de la investigación.

Así, después de algunos contactos preliminares que habían incluido un par de viajes a Taco Pozo, en el extremo occidental de la Provincia del Chaco, por razones ajenas a la investigación, localidad en la que iniciaría el desarrollo de mi trabajo, se dio la fortuita circunstancia de que arribé por primera vez a la escuela dispuesto a realizar las primeras entrevistas a los maestros el 19 de junio de 1997, víspera del Día de la Bandera.

El hecho de encontrarme con que casi todo el personal estaba abocado con esmero a la preparación del acto del día siguiente y retacearan tiempo para mis entrevistas me resultó francamente molesto; en principio porque me sorprendió desagradablemente que invirtieran tanto entusiasmo en una práctica que progresivamente ha caído en desuso en casi todas las escuelas en las que los actos patrios se reducen cada vez más a una mera formalidad. Y en segundo lugar porque interpreté, ingenua y apresuradamente, que la preocupación por el acto de mis potenciales entrevistados no era más que una excusa que evidenciaba su resistencia a responder a mis preguntas.

Sin embargo, a medida que avanzaba el día, y durante el día siguiente, el acto se impuso como algo con presencia abrumadora en mi actividad. Recordé a Malinowski cuando advierte sobre la necesidad de que *“los hechos hablen por sí mismos”*. (Malinowski, B. 1993 b. p.38) - en el sentido de que se imponen con densidad, no de que sean prístinos -, y también un texto de K. Wilcox en el que estima indispensable para la investigación etnográfica desentrañar *“las estructuras del significado que informan y dan cuerpo al comportamiento”*. (Wilcox, 1993 b. p 96.) Estaba sucediendo ante mí algo que contrariaba mi previsión y mi deseo: mis entrevistados estaban entretenidos con algo que, como educador, me resultaba muy desagradable por la desproporción de los esfuerzos, pero esto era ni más ni menos que un ritual, una ceremonia que debía decirme cosas importantes, un escenario donde los símbolos se objetivarían hasta conformar la trama del acontecimiento. Después de todo, no era una riña de gallos en Bali, pero sí un acto escolar en Taco Pozo y algo podría sacar de provecho.

No obstante, pasaría aún bastante tiempo hasta que mi interés se desplazara realmente desde la compulsión a realizar entrevistas hacia la problemática del acto escolar, y la adopción de una estrategia adaptada a los cambios de perspectiva.

Cuando esto finalmente ocurrió, debí replantearme lo que estaba haciendo, lo que pretendía hacer, lo que podía esperar de mi investigación y, desde luego, el marco teórico.

Tardé en darme cuenta. Pero terminé olvidándome de comparar las respuestas de tres grupos de maestros de otras tantas localidades acerca del cambio¹, y en cambio me

¹ La idea de una observación “densa” de un establecimiento en lugar de una comparación entre varios la debo en parte a una esclarecedora conversación, en su balcón de Jaén, con el Dr. J. L. Anta Fález, en setiembre de 1997.

sumergí en la tarea de procurar desentrañar algo del significado de los actos escolares en el seno de la localidad de Taco Pozo, algo ciertamente no previsto al elaborar mi proyecto original, pero que finalmente contribuyó decisivamente en mi posibilidad de pensar la problemática de los *cambios*. De hecho, este tránsito desde el diseño primero hasta los encuadres finales se fue verificando muy progresivamente a lo largo de un proceso – verificado en el bienio 1997 y 1998 - que trataré de señalar aunque, obviamente, es imposible presentar con todos sus momentos en un informe como el presente.

Este proceso me permitió descubrir en mí mismo la posibilidad de hacer un trabajo antropológico que poco tenía que ver con mi perspectiva original. Creo que finalizado el proceso he logrado tener una idea más clara de lo que es hacer antropología y lo diferente que resulta de mi práctica disciplinaria anterior.

.....

INTRODUCCION

**ALGUNAS CONSIDERACIONES
TEÓRICAS**

Afirma Radcliff Brown que “*Teoría es un esquema de interpretación que se aplica, o se concibe para aplicarlo, a la comprensión de una cierta clase de fenómenos. Una teoría consiste en una serie de conceptos analíticos que pueden definirse claramente en su referencia a la realidad concreta y que deben relacionarse lógicamente.*” (Radcliff Brown, A. R.: 1974. p.9.)

La idea de un *esquema para ser aplicado* parecería presuponer una cierta aspiración a que su elaboración constituyera un momento teórico en principio bastante autónomo en el que la construcción teórica precediera a la confrontación con los fenómenos estudiados. Esto de hecho resulta factible en numerosos campos disciplinarios incluyendo trabajos de antropología. Sin embargo, no es el caso del estudio que aquí se expone, en el que la definición de las categorías teóricas fue resultado de un proceso complejo de interacción con la realidad observada.

En ese sentido, la práctica de estilo de incluir un marco teórico en las monografías no me pareció en principio una buena idea: en efecto, como ya se ha dicho en el prefacio, el comienzo fue un plan de trabajo que ahora puedo juzgar de escasamente “antropológico” en el modo de concebir el enfoque, y que más bien remitía a un marco teórico propio de la filosofía de la educación: la discusión entre reproductivistas y teóricos de la resistencia. Si bien es cierto que es muy difícil y resulta innecesario clasificar a los autores por disciplinas - dado que, en definitiva, quién puede delimitar los campos disciplinarios de numerosos autores que abordan problemas tanto sociológicos como antropológicos y filosóficos - no es menos cierto que el modo en que se consideren las teorías puede resultar más adecuado para caracterizar a una investigación como más propia de determinado campo de las ciencias sociales.

Pero esta cuestión merecería un análisis epistemológico más extenso, lo que excede las pretensiones de este informe: queda sólo enunciado como un intento de señalar mi propio proceso de reformulación y reorientación del presente trabajo.

En efecto, a medida que la investigación avanzaba fue apareciendo cada vez con mayor fuerza la necesidad de revisar el objeto de mi preocupación, desplazándolo desde lo que los maestros *decían* acerca del cambio hacia lo que efectivamente *hacían* y por qué lo hacían en el seno de una comunidad concreta. En este sentido, si bien hay coincidencia entre los autores en considerar que las entrevistas son parte de la investigación etnográfica, fui descubriendo que se me imponía progresivamente la necesidad de prestar mayor atención a lo que veía - y enriquecerlo con las entrevistas - en lugar de concentrarme en éstas y sólo considerar lo que observaba como una referencia de contraste.

Wolcott escribía que “(...) *el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural.*”

(Wolcott, 1993. p. 130.)

A medida que fui observando el *comportamiento cultural* de los maestros, específicamente en relación con el acto escolar que llamó tanto mi atención, fue tomando cuerpo en mí la necesidad de un encuadre teórico más abarcador de esa totalidad que se exponía ante mí, en lugar de un enfoque que se limitara a considerar las opiniones frente al cambio.

Y como consecuencia de ello, y tras revisar diversas posibilidades, retorné a Bourdieu, pero desde una perspectiva diferente a la que inicialmente había considerado. En efecto, este autor aparecía en mi proyecto original sólo como representante de la corriente *reproductivista*, frente a los sostenedores de las llamadas *teorías de la resistencia*. En síntesis, tomaba a Bourdieu básicamente como uno de los que más claramente afirma que la escuela es una institución destinada a reproducir la - segmentada e injusta- estructura social.

Ahora, en cambio, y desde una lectura diferente, este autor me permitía intentar comprender más cabalmente el proceso social que estaba observando - una escuela inserta en una comunidad determinada - con una mirada más abarcadora, o en todo caso más aguda en relación con qué significa *reproducir* y qué elementos entran en juego en ese complejo proceso. Clifford Geertz advierte sobre el riesgo de adoptar una nueva *gran idea*. (Geertz, C: 1992. p.19)

Es verdad que la teoría de Bourdieu se ha manifestado en los tiempos recientes como una *gran idea* a la que se recurre a veces abusivamente (Se trata en realidad de un conjunto complejo de ideas sólidamente interrelacionadas), pero estimo que posee la suficiente fecundidad como para permitir una rica interpretación de fenómenos como el que es objeto de este trabajo.

“*El homo academicus aprecia mucho todo lo que es acabado*”. (Bourdieu, P.:1995. p. 162) escribe el propio autor. Quizá esta fue una de las causas de la fascinación que produjo el estructural funcionalismo y ahora produce este peculiar modo de estructuralismo de Bourdieu. Y no digo esto porque pueda pretenderse que la suya es una teoría acabada o que pueda serlo un trabajo realizado a partir de ella, sino en el sentido de que esta elaboración teórica permite integrar coherentemente aspectos que con otras perspectivas parecen escaparse. Ofrece una mayor *completitud* tanto en alcance como en profundidad para el estudio de particularidades sociales complejas.

En un tiempo en que buena parte de los trabajos de antropología se limitan a poco más que la sola descripción, uno conserva la aspiración a que la ciencia social no sea solamente literatura, aún cuando a veces no podamos pasar de eso: al menos esta pretensión orienta un esfuerzo. Y el esfuerzo consiste en intentar comprender, lo que inexorablemente implica, al menos en alguna medida, explicar, esto es, establecer conexiones “significativas” (Abel, Th.:1953: p. 41)

Ahora bien:

“¿Cómo ir más allá de una descripción inteligente, pero siempre susceptible, como dijera Mallarmé, de “incurrir en un pleonasma con respecto al mundo” ?. En efecto,

existe un riesgo muy grande de repetir con otras palabras cosas que los actores ya habían dicho o hecho y extraer significados de primer orden (...), de enumerar con palabras sencillas (o rebuscadas ...) significados que son productos de intenciones concientes y que los actores podrían enunciar ellos mismos, si tuvieran tiempo para hacerlo o si no temieran comprometerse.” (Bourdieu, P.: 1995. p. 192.)

Un intento de explicar los fenómenos sociales *sin incurrir en pleonasmos* es el de intentar desentrañar los mecanismos inconscientes que operan como agentes de los comportamientos. Que los rigen y los organizan. Pero precisamente el hecho de que sean inconscientes los torna negados al discurso del protagonista de la acción o aparecen disfrazados en ese discurso. Este esfuerzo por el descubrimiento que realiza el investigador - en la medida en que se constituye en *otro* que al ver desde fuera puede tal vez ver más o por lo menos diferente - es la gran vertiente de las teorías antropológicas *etic* y obviamente tributaria de ciertos postulados psicoanalíticos.

“nosotros estamos conducidos en nuestras prácticas y en nuestras opiniones por “mecanismos” profundamente escondidos, que la ciencia debe descubrir. La parte de nuestras acciones que controlamos es muy débil con relación a aquella que incumbe a “mecanismos” que, inscritos en nuestro cuerpo por el aprendizaje, no son pensados concientemente o que funcionan fuera de nosotros según las regularidades de las instituciones”. (Bourdieu, P.: 1997. p. 66)

Esta perspectiva, que tan fecundos resultados ha dado en diversos campos - pensemos, por ejemplo, en Piaget avanzando desde las estructuras adaptativas de los moluscos hasta la operatoria formal del pensamiento adulto - permite la aproximación progresiva a un objeto que no es dado ni *descubierto*, sino construido en ese extraño límite nunca definitivamente establecido entre *lo que está objetivamente fuera* y *lo que reside en la cabeza del investigador*.

Ahora bien, Bourdieu reivindica el derecho a intentar explicar los fenómenos sociales desde un punto de vista estrictamente sociológico, prescindiendo de las categorías provenientes de otras disciplinas².

“...la construcción del objeto - por lo menos de acuerdo con mi experiencia como investigador - no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural, y el programa de análisis y observaciones a través del cual se efectúa dicha construcción no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas.” (Bourdieu, P.: 1995. p. 169)

La teoría de Bourdieu encarna uno de los más ricos intentos de avanzar en esta dirección: explicar a partir de categorías fértiles que permiten distinguir elementos habitualmente confundidos y relacionar aspectos generalmente disociados. Categorías - conceptos metódicamente construidos - que permiten construir a su vez el objeto

² Bourdieu, P; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C.: 1975. p.36.

científico de investigación que, desde luego, no es lo que aparece ante la percepción, la que desde Bachelard sabemos que dista de ser simple o ingenua. Pero, también, que no se suman como especificaciones a las tradiciones hegemónicas de la teoría social, sino que pretenden apuntar en la dirección de una *ciencia social total* superando las clásicas antinomias: “*teoría vs. empiria, individuo vs. sociedad, objetivismo vs. subjetivismo, reproducción vs. cambio, lo económico vs. lo no económico, métodos cuantitativos vs. métodos cualitativos, etc.*” (Gutiérrez, A: 1995. p. 14 -15)

Estas categorías son, como es sabido, básicamente dos: *campo* y *habitus*. A ellas deben añadirse otras que permiten su mejor comprensión y la dinámica de lo que refieren, y que comportan tal vez menor originalidad: son las de *capital* -de antiguo cuño economicista, ahora resignificado y extendido a otros ámbitos -, *interés, posición, práctica, estrategia* y *clase*, entre otras.

No es este el lugar para desarrollar la teoría de Bourdieu, ya muy analizada y comentada en innumerables publicaciones.

Bastará con algunas precisiones respecto de los conceptos fundamentales que contribuirán al presente trabajo.

Las nociones de *campo* y *habitus* se inscriben en una relación estructural que Bourdieu postula explícitamente considerando que en el seno de la realidad social existen estructuras objetivas que rigen los comportamientos de los individuos aunque ellos lo ignoren ³, estructuras que desde luego no están cristalizadas sino que se construyen y transforman históricamente.

Un campo es un sistema de relaciones que determina posiciones de individuos y de grupos que compiten por algo que estiman valioso y que constituye el capital propio del mismo. Bourdieu define a los campos en Cosas Dichas como: “*espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias*” (Bourdieu, 1988. p.108) pero estos son juegos bélicos, conflictivos, porque lo que está en disputa es un capital siempre escaso. (Bourdieu, P. 1988 p. 156):

“[lo esencial es] *el campo de lucha como sistema de relaciones objetivas en el que las posiciones y las tomas de posición se definen relacionamente y que domina además a las luchas que intentan transformarlo: sólo por referencia al espacio de juego que las define y que ellas tratan de mantener o de redefinir más o menos por completo en tanto que tal espacio de juego, pueden comprenderse las estrategias individuales o colectivas, espontáneas u organizadas, que tienen como punto de mira el conservar, el transformar, o el transformar para conservar.*”

Este capital lo es en la medida en que implica una cierta cantidad de bienes acumulados que lo tornan apetecible. El volumen global del capital se define como “*conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables*” (Bourdieu, P. 1988 p. 113); en consecuencia, a diferencia de las tradiciones economicistas, subraya el autor que

³ Bourdieu, P.: 1988. p.127.



son distintos tipos de bienes los que, en consecuencia, determinan diversos modos de capital, señalando fundamentalmente cuatro: el capital *económico*, el *cultural*, el *social* y el *simbólico*. Cada uno de ellos determina campos específicos, aunque las fronteras entre los campos se reacomodan constantemente como consecuencia de las luchas dentro de cada uno y de los agentes de los distintos campos entre sí.

En la escuela objeto del presente estudio, el capital económico puede señalarse en la posición relativa de los docentes en la escala de ingresos dentro de la comunidad, y también en la relación que tienen el título, el lugar de trabajo, el puesto dentro de la institución, la relación laboral, y condiciones tales como la estabilidad en el cargo -y en el salario- respecto de sus posibilidades y limitaciones económicas.

Por su parte, el capital cultural está dado sobre todo en el caudal de conocimientos y competencias profesionales de los docentes -incorporados como *habitus*, como se verá luego -, así como en el material bibliográfico y didáctico y en el modo en que están institucionalizados los certificados de aprobación de grado, ciclo o nivel que otorga la escuela.

El capital social puede observarse básicamente en la trama de relaciones de pertenencia, cobertura mutua, y tramas de contención que se establecen entre colegas o entre subgrupos de docentes, así como entre ellos y otros sectores de la comunidad.

Finalmente, el capital simbólico - que aparece con varios matices de significado en la obra de Bourdieu ⁴ puede advertirse como un agregado a los otros tipos de capital en la medida en que son reconocidos como legitimados y valorados como prenda de prestigio y consideración distinguida.

Como expresa el autor, "*Las diferentes especies de capital son poderes específicos que se mueven en uno u otro campo (de fuerzas y de luchas) y surgen de procesos de diferenciación y de autonomización.*" (Bourdieu, P: 1993 b. p. 391). Son estos conflictos, en efecto, los que determinan posiciones diferentes para cada agente y subconjunto de agentes.

"Estas especies diferentes [de capital] son en sí mismas motivos de luchas que tienen por objetivo, a diferencia de las que se desarrollan en el seno de cada campo, no tanto la acumulación o incluso el monopolio de una especie particular de capital (o de poder), económico, religioso, artístico, etc., sino la determinación del valor y de la fuerza de los diferentes poderes capaces de ejercer, en los diferentes campos, el poder sobre diferentes poderes - por decirlo así - o de detentar el capital que confiere un poder sobre el capital " (Bourdieu, P. 1993 b. p. 391).

Las prácticas se explican, así, en función de lógicas peculiares y propias de cada uno de los diversos campos que determinan qué bienes y en qué medida constituirán el capital en juego ⁵

⁴ Ver: Gutiérrez, A. 1995. p. 38 - 39.

⁵ "la lógica específica de cada campo determina aquellas [propiedades] que *tienen valor* en ese mercado, que son pertinentes y *eficientes* en el juego considerado, que, *en la relación con ese campo*,

Las posiciones - siempre sujetas a posibles cambios - de los agentes en el seno de un determinado campo son producto del juego, de la lucha por obtener porciones crecientes del capital específico.

Debe advertirse que, para participar en el juego, los agentes cuentan con un cierto grado de motivación, conciente o no, que opera como fuerza impulsora. A esta motivación Bourdieu la denomina *interés*, aunque progresivamente fue reemplazando este término por el de *illusio* – alusivo a la raíz *ludus* - y posteriormente por el de *libido*, de cuño psicoanalítico, por su fuerte connotación.

La idea de *interés* pone de relieve la toma de posición de los agentes frente a los distintos campos o al interior de ellos, ya que, como se ha dicho, los campos no reconocen límites predeterminados sino que se establecen a través del libre juego de los participantes. Esto implica la *no indiferencia* de los agentes frente al capital en juego sino un variable grado de motivación. Desde luego, Bourdieu insiste en que los intereses no deben suponerse necesariamente conscientes ni mucho menos limitados al ámbito del capital económico.⁶

La noción de *habitus* puede concebirse como alusiva al producto de la interiorización estructurada en el agente del conjunto de normas que rigen el campo en el que ha sido socializado, y que determina que tal agente actúe previsiblemente como se espera que actúe un agente de su clase o grupo social.

“ *el habitus permite establecer una relación inteligible y necesaria entre unas prácticas y una situación de las que el propio habitus produce el sentido con arreglo a categorías de percepción y apreciación producidas a su vez por una condición objetivamente perceptible*”. (Bourdieu, P. 1988. p. 99).

Ahora bien, el hecho de que cada agente describa a lo largo de su vida una trayectoria única y original no permite afirmar que los habitus individuales sean absolutamente singulares e incommensurables. Por el contrario, el conjunto de elementos comunes derivados de posiciones próximas entre varios agentes constituye un *habitus de clase*, que permite reconocer las prácticas comunes y distintivas de ese colectivo.⁷

funcionan como capital específico y, en consecuencia, como factor explicativo de las prácticas.” (Bourdieu, P. 1988 p.112).

⁶ Bourdieu-Wacquant. 1995 p.28 y 79/80.

⁷ [El habitus de clase es] “el principio unificador y generador de las prácticas (...) como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone; por consiguiente, hay que construir la *clase objetiva* como conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o *incorporadas*, como los *habitus* de clase (y, en particular, los sistemas de esquemas clasificadores)”. (Bourdieu, P. 1988. p. 99 - 100).

Finalmente, las disposiciones conforman verdaderos esquemas que permiten percibir, apreciar y actuar de maneras determinadas por los hábitos para el logro de los capitales específicos de los respectivos campos en los que el agente o la clase de desenvuelva.⁸

La presente reseña sinóptica de algunos conceptos fundamentales de Bourdieu, que de hecho no pretende ser una exposición sistemática de su obra, se estima suficiente al solo efecto de la lectura de este trabajo. A lo largo del mismo se establecerán vinculaciones puntuales con aspectos particularmente pertinentes de esta teoría cuya fecundidad interpretativa fue haciéndose más evidente a medida que se desarrollaba el trabajo de campo.

Parece evidente que las categorías de Bourdieu constituyen un andamiaje intelectual rico y competente para analizar múltiples sectores de la realidad social. De hecho, el propio autor ha explorado y analizado con ellas muy diversos campos sociales e institucionales y numerosos investigadores las han empleado con provecho en variadas situaciones y objetos de estudio.

En el campo educativo el recurso a este cuerpo teórico cuenta ya con acreditación desde largo tiempo atrás.

La aproximación etnográfica de los primeros momentos de este trabajo han permitido situar a la teoría de Bourdieu en primer plano en la medida en que fueron cobrando relieve tanto la problemática de los intereses de los agentes cuanto la de los capitales en juego y, como tal, fue estructurante del análisis.

Visto desde allí, y desde fuera, el drama cotidiano de una escuela se muestra cada vez más nítidamente como un juego, uno de esos juegos en los que participamos todos con toda seriedad...

La utilización en este trabajo de una visión teórica privilegiada no implica desconocer otras perspectivas complementarias o vinculadas que se sitúan en un mismo plano en cuanto a la necesidad de refutar y superar falsas dicotomías. La recuperación del evento como objeto de estudio no significa volver al particularismo así como la recuperación del sujeto disuelto por el estructuralismo tampoco debe entenderse como la adopción de una posición subjetivista.

Nos referimos a escuelas o corrientes que han tratado, todas ellas, de adoptar una estrategia fundada en la práctica, en un cambio en la definición dialéctica del sujeto, en la superación de las dicotomías sujeto estructura, objetividad y subjetividad, macro y microprocesos.

⁸ Bourdieu, P. ,1988. p. 98.

CAPÍTULO I

EL ESCENARIO

ZAMBA DE ANTA

**Ay Anta mi tierra arisca
sombra de los tigres, flor del yuchán
si braman los guardamontes
una vidala se va.**

**Volteando sin asco el monte
el ojo del hacha quiere llorar
cuando muere una corzuela
la arena se vuelve sal.**

**Esta es la zamba del monte
flor del laurel
arriba quema la luna
abajo la caja dele padecer.**

**Caliente rastro en la noche
que el aire del Chaco no borraré
al sueño de los cuatros
nadie los puede enlazar.**

**Ya están viniendo los toros
por los guayacanes regresarán.
Ay Anta te vuelves vino
cuando te quiero cantar.**

.....

LA LOCALIDAD DE TACO POZO Y SU TERRITORIO.

La zona:

El territorio en el que se encuentra la localidad es zona llana, de cauces de antiguos ríos, secos ahora durante todo el año, con climas de enorme amplitud térmica, suelo salino y montes de árboles y arbustos espinosos propios de una región seca: garabatos, quiscatacos, guayacanes, breas, quebrachos (*ver Anexo I*), palosantos, vinales y algarrobos cuyos frutos en forma de vainas utiliza la población para fabricar diversas harinas y bebidas fermentadas. Estas enormes extensiones de bosques son matizadas esporádicamente con sabanas y estepas de suelo salobre y pobre en nutrientes, producto de incendios o de la depredación sistemática. (*ver Anexo II*)

Está ubicado el territorio en lo que algunos autores identifican como Distrito del Chaco Occidental ⁹, que comprende el oeste de las provincias de Formosa y Chaco, noroeste de la de Santa Fe, todo Santiago del Estero, este de Salta, y parte de Catamarca y La Rioja (*ver Anexo III*). Políticamente pertenece a la Provincia del Chaco, de la cual se encuentra en el extremo occidental, como vértice de una cuña que separa a las provincias de Salta y Santiago del Estero (*ver Anexo IV*). Sobrevive en él una fauna compuesta de especies no menos depredadas como el yaguareté, el puma, el oso hormiguero, armadillos, pecaríes, conejos, ofidios de gran porte como la lampalagua y numerosas especies de aves.

Registra esta zona la marca mínima de precipitaciones de la Provincia, correspondiente a los 600 mm anuales.¹⁰ Su suelo cuenta con abundantes cursos de agua subterránea derivados de la cuenca salteña, aunque a no menos de 20 m de profundidad.

Poblamiento

Taco Pozo significa en lengua quechua “*Pozo del Árbol*” o, más exactamente, “*Pozo del Algarrobo*” ya que árbol y algarrobo son empleados como sinónimos. Los primeros pobladores criollos no encontraron asentamientos aborígenes, ya que la casi absoluta ausencia de agua en la superficie en tiempos anteriores a las primeras avanzadas blancas mantuvo a este lugar como sitio de tránsito ocasional.

⁹ Gómez, D. y otros, 1997. p. 16.

¹⁰ Kees, Olivares y Guiñazú: 1994.

El primer contingente efectivo se ubicó en Pozo Hondo, a unos 30 Km. en dirección nordeste de la actual localidad, hacia 1918. Se trataba de un pequeño número de familias originarias del norte de Santiago del Estero que transportaban sus ganados en procura de alimento, y lograron mediante una perforación extraer el agua.

Diez años después otro grupo de hacendados provenientes del Departamento de Anta, en la vecina provincia de Salta, establecieron un puesto ganadero muy cerca del lugar que hoy ocupa Taco Pozo, a partir de la realización de dos perforaciones más hechas “a pala”.

El sitio comenzó a convocar paulatinamente a nuevas familias salteñas y santiagueñas. En 1931 se instaló la vía férrea de Salta a Barranqueras y se construyó la estación local, lo que originó el desplazamiento de los originales pobladores de Pozo Hondo hacia Taco Pozo. (*ver Anexo III*).

La localidad comenzó a crecer, entre otras razones, por que su altitud de 250 m sobre el nivel del mar, punto de mayor altitud de la provincia del Chaco, posee un microclima comparativamente moderado.

En 1932 se contaban trescientos habitantes diseminados en unas diez hectáreas. Todos viviendo del monte, de una escasa ganadería rústica y de la fabricación de durmientes de quebracho para los ferrocarriles y postes para alambrados.

Todos eran originarios de Salta y Santiago, con apellidos españoles, vascos y árabes. En la década de los 30 se incrementó la actividad obrajera, por lo que continuaron incorporándose hacheros provenientes de las mismas provincias vecinas; el ganado - como hasta épocas recientes, se criaba “a monte”, esto es, sin alambrados, en torno a los escasos abrevaderos. Se incorporó la crianza de cabras y ovejas y surgió un limitado comercio de cueros. El agua potable se proveía por ferrocarril.

En el año 1937, por decreto presidencial, se creó la Escuela N° 348, objeto del presente estudio; en ese momento la densidad poblacional ascendía a 0,25 habitante por kilómetro cuadrado.

Promediando la década de 1940 se incorporó una rudimentaria agricultura que prácticamente no ha variado hasta hoy: maíz, algo de zapallo y sandía, siempre en muy pequeña escala. Las casas, actualmente, no poseen huertas. La alimentación se reduce a carne, galleta, derivados de la harina de algarrobo y muy poco más.

Comenzaron por entonces a aproximarse ganaderos salteños con capital que establecieron puestos con pozo y corral, y que contrataron algún personal.

Recién en la década de los sesenta se instaló el primer tanque de agua con motor eléctrico, con un pozo de una profundidad de 175 m. El precio del ganado logró coincidentemente su récord histórico para luego experimentar un declive que se ha ido agudizando ininterrumpidamente hasta el presente. En los últimos veinte años la ganadería cedió paso a la explotación de la madera y sus derivados.

En 1977 se censaron 2501 habitantes, la gran mayoría obrajeros. El inicio de un plan gubernamental de cesión de tierras fiscales concentró nuevos pobladores de la zona rural aledaña. A partir de 1978 el gobierno provincial inició un plan de concesiones a productores, lo que permitió la transferencia de unas trescientas parcelas de entre 625 y 2500 has. que se destinaron a obraje y que aún no han recibido sus títulos de propiedad .

En 1980 se verificó la mayor concentración de tierra. Una sociedad francesa recibió unas 10.000 has. de las que se desmontó menos de la décima parte - extensión regada por medio de una perforación de 150 metros - para destinarla a la agricultura y el resto se destinó a la explotación forestal. Posteriormente, un productor tucumano adquirió parte de estas tierras y es hoy uno de los seis propietarios con título: dispone de 60.000 ha. siendo esta la mayor extensión privada; otro productor posee unas 15.000 ha. y los cuatro restantes alrededor de 8.000 cada uno. En promedio, emplean unas sesenta familias cada uno, excepto el más poderoso para quien trabajan no menos de trescientas.

Otros adjudicatarios de menor capital recibieron extensiones menores. Hasta 1983 una empresa siderúrgica estatal radicada en Jujuy (Altos Hornos de Zapla) adquiría la totalidad de la producción destinada a carbón, en tanto Ferrocarriles Argentinos hacía lo propio con los durmientes de quebracho. Pero a partir de este año cesaron estas demandas y la economía de la zona sufrió un severo impacto. Se produjo un fenómeno económico por el cual los adjudicatarios convenían con pequeños ganaderos vecinos ofreciéndoles el servicio de desmonte en sus campos a cambio de pago en efectivo o de cancelación de pagos de la tierra al gobierno; sin embargo, a pesar de que efectivamente desmontaban, no cobraban más que módicos porcentajes y viendo siempre postergado el cobro de los saldos hacia el futuro.

Resultado de esto fue que muchos pequeños productores no pudieron saldar sus pagos al Estado, y éste canceló las adjudicaciones recuperando las tierras. Por otra parte, el

proceso hiperinflacionario que sufrió el país en 1987 / 88 determinó que gran parte de los bienes se destinaran al consumo y perdieran rápidamente su valor por lo que numerosos productores terminaron perdiendo sus tierras. Muchas familias emigraron con destino a los algodonales del sur de la Provincia para ganarse la vida como cosecheros. Actualmente la zona cuenta en total con unos doscientos adjudicatarios de pequeños lotes en un territorio de un millón de hectáreas. Sociedades y particulares de Buenos Aires y de otras provincias, así como familias provenientes del sudoeste del Chaco - víctimas de las inundaciones - están adquiriendo tierras fiscales, interesados en la agricultura intensiva y en la fabricación de carbón y briquetas.

Gran parte de la riqueza maderera de la zona es expoliada por cuenta de los grandes aserraderos del norte de Santiago del Estero, ya que los controles legales que rigen la extracción del recurso son prácticamente imposibles de aplicar en esas inmensas extensiones deshabitadas. Al momento de esta investigación la segmentación económica de la localidad puede caracterizarse del siguiente modo:

- Un productor - a quien todos llaman “don Silvio H.” y que se ha consignado más arriba como adquirente de las tierras de la empresa francesa - ha logrado acumular más de 60.000 hectáreas dentro del territorio de la provincia del Chaco, además de lo que posee en las vecinas de Salta y Tucumán. Es la mayor fortuna del pueblo y los integrantes de las aproximadamente 300 familias que emplea se desempeñan como puesteros, hacheros, operarios de los aserraderos y en los hornos de carbón, cargadores, motoristas y en las demás actividades de producción. Incrementa su capital adquiriendo animales flacos a bajo precio a un número de pequeños productores para proceder a su engorde y reventa con sobreprecio.
- Tres productores menores con alrededor de 10.000 ha. cada uno.
- Un segmento con un salario de poco más de \$ 1.000 mensuales de promedio, integrado por cinco administradores en total para las cuatro grandes empresas - la mayor ocupa a familiares del productor para estos menesteres - y por un sector profesional integrado por un juez, cinco médicos, un farmacéutico, unos diez policías jerarquizados, la funcionaria de una dependencia pública y unos pocos maestros jubilados con jornada completa en zona rural muy desfavorable.
- Un sector que percibe entre \$ 700 y \$ 1.000 mensuales compuesto de catorce maestros de zona rural con doble turno, empleados bancarios, policías y concejales, lo que totaliza unas cien personas.

- Perciben entre \$ 300 y 700 la mayor parte de los docentes, pequeños comerciantes cuentapropistas, policías de mediana graduación, sumando alrededor de 500 personas.
- Menos de \$ 300 - en muchos casos sólo alrededor de \$ 150 - perciben los empleados de las explotaciones forestales, los contratados y empleados municipales y personal administrativo y de maestranza de las oficinas estatales, conformando un conjunto de alrededor de 700 asalariados con sus familias.

La población local puede estimarse en unas 7.000 almas, de las que el 60 % habita en el ejido urbano y el resto se encuentra esparcida en la zona rural aledaña. De hecho, el espacio habitado constituye un verdadero “continuum folk / urbano”¹¹ de dispersión progresiva, pero no es posible considerar a la población urbana y rural dicotomizadas según el modelo redfieldiano.

Años atrás la población rural estaba radicada todo el tiempo y, puede decirse, “capturada” en el establecimiento rural para el que trabajaba, el que le suministraba los víveres a través de su propia proveeduría; hoy, en cambio, la mayoría de los obreros tienen su familia en la ciudad y se trasladan a ella diariamente; las familias que tienen su vivienda en zona rural se encuentran en permanente intercambio con el centro poblado. No obstante, numerosos grupos familiares continúan - sobre todo en parajes alejados - cambiando su trabajo diario por mercadería que le suministra el patrón, y sólo perciben dinero en efectivo al cobrar el salario familiar, que puede alcanzar sumas importantes en los frecuentes casos de familias numerosas.

En el discurso de los pobladores puede advertirse una cierta ausencia de discriminación entre los que viven en la ciudad y en el campo, cosa que no ocurre en otras regiones. Sí se discrimina, en cambio, dentro del ejido urbano a los barrios más pobres. De cualquier modo, ha llamado mi atención el hecho de que varios informantes de distintas posiciones me dijeran: “*aquí no hay pobres ni ricos: somos todos pobres*”, excepción que todos hacen de los tres o cuatro propietarios terratenientes, especialmente de “don Silvio H”.

Da la impresión de que es un honor compartido no ser ricos y no parecer diferentes a los demás. Esto merece recordar la teoría de Foster del “bien limitado”, según la cual si

¹¹ Castells, M.: 1974. p. 99 y ss.

uno se enriquece es porque otro ha perdido y se hace acreedor al acecho de éste ¹². Probablemente, un estudio más detenido de este aspecto mostraría que - en términos de Bourdieu - las luchas sociales en esta comunidad se libran menos en torno al capital económico que en torno a otros. De cualquier modo, un análisis de ese tipo seguramente mostraría las luchas de sectores difícilmente enclasables o al interior de la misma clase ¹³ en el campo estrictamente económico.

La población, como ya se ha dicho, se compone de criollos de origen santiagueño y salteño con incorporaciones más recientes de familias chaqueñas. Es seguramente uno de los pocos lugares de la Provincia en los que no se han radicado inmigrantes. Algunos habitantes mayores mencionan las diferencias entre los pobladores santiagueños y los de Salta y las señalan en las maneras diversas de vestir la ropa de campo, de alimentarse, de montar y de preparar el mate, pero las generaciones jóvenes no parecen atender a esos detalles.

Taco Pozo, al igual que las localidades del norte de Santiago del Estero, practica el hábito de la fiesta popular con empanadas y vino, guitarreadas interminables con profusión de chacareras y zambas, y ausencia notable del chamamé que se cultiva en el resto de la provincia del Chaco por influencia correntina. Esta tendencia *fiestera* de cuño tradicional no pareció significativa más que como una anécdota hasta el final de este trabajo, en que pude asociarla con otros elementos.

Si bien actualmente los suministros alimentarios y de todo tipo provienen de un par de supermercados y algunos almacenes, hasta no hace muchos años gran parte de la población rural dependía para su sustento de “la algarroba”, cuya molienda da lugar a una harina muy nutritiva con la que se elaboran diferentes productos.

Pero no todos los años había cosecha ya que las heladas tardías o las lluvias tempranas afectan la fructificación del algarrobo, y esto imponía la necesidad de acopiar harina para períodos de escasez. De cualquier modo, la base de la alimentación siempre fue la carne de vaca - animales flacos y resistentes criados “a monte” - con pan casero. Con las reses producen carne para conservas y chacinados ya que son animales subalimentados y que no disponen de suficiente agua: a veces ramonean siguiendo al hachero y alimentándose con las ramas de los árboles caídos, o deben optar entre buscar comida lejos de la aguada o permanecer sin alimento en las proximidades del pozo.

¹² Foster, G., 1974.

¹³ Milliband, R. : 1991. p. 425.

Actualmente en la escuela objeto de este estudio se considera un logro muy valioso el haber conseguido, a través de la instalación de una huerta escolar, que los niños consumieran algo de verdura y aún que, en los dos últimos años, unas pocas familias accedieran a cultivar sus propias huertas domiciliarias:

En general, me han referido que desprecian todo tipo de verdura, como es frecuente en las zonas de tradición ganadera hispanocriollas : “*Yuyos comen las gallinas y las vacas*”, me dijo alguien en una oportunidad.

En otro orden no se advierte una presencia fuerte de la Iglesia, presumiblemente porque hasta el año pasado no había parroquia y sólo era visitado el pueblo periódicamente por un sacerdote de otra localidad; han surgido en cambio diversos cultos evangélicos en los últimos años, cuya presencia es en general valorada por haber logrado que muchas personas hayan superado la adicción al alcohol.

La Escuela N° 348:

La institución objeto del presente estudio fue creada en 1937 por decreto presidencial, como escuela nacional. Debieron pasar cuatro décadas para que apareciera una segunda escuela en la localidad, y nueve años más para que fuera creada la tercera.

Esto explica desde luego el lugar de prestigio que conserva como “la primera y más antigua”. Casi todos los docentes que hoy se desempeñan en ella son egresados de la misma y muchos padres de los actuales alumnos frecuentaron sus aulas.

Actualmente hay, además veinticuatro escuelas rurales distribuidas en una amplia zona alrededor de la localidad, casi todas con un solo maestro; pero son las tres urbanas las que mantienen una fuerte relación de competencia entre sí. La escuela 348 ha sido considerada durante décadas “*la de la crema*”; al principio por ser la única y a la que acudían los niños que no debían trabajar tempranamente, luego porque los otros establecimientos que se crearon absorbieron a población más pobre. La segunda escuela, N° 828, se instaló en el mismo sector del pueblo y posteriormente entró en rivalidad con la que aquí se estudia. Finalmente, la N° 928 se creó hace quince años “*traslavía*”, como suele decirse en todo el Chaco para referirse al sector marginal que se desarrolla del otro lado de las vías del ferrocarril que, aquí como en la enorme mayoría de las localidades, divide el pueblo en dos. Fue inicialmente una escuela rancho para los pobres, pero en el año 1987 le fue construido el que sería el mejor edificio escolar que luego compartiría con el Instituto de Nivel Terciario de formación docente. Por esta circunstancia y otras que

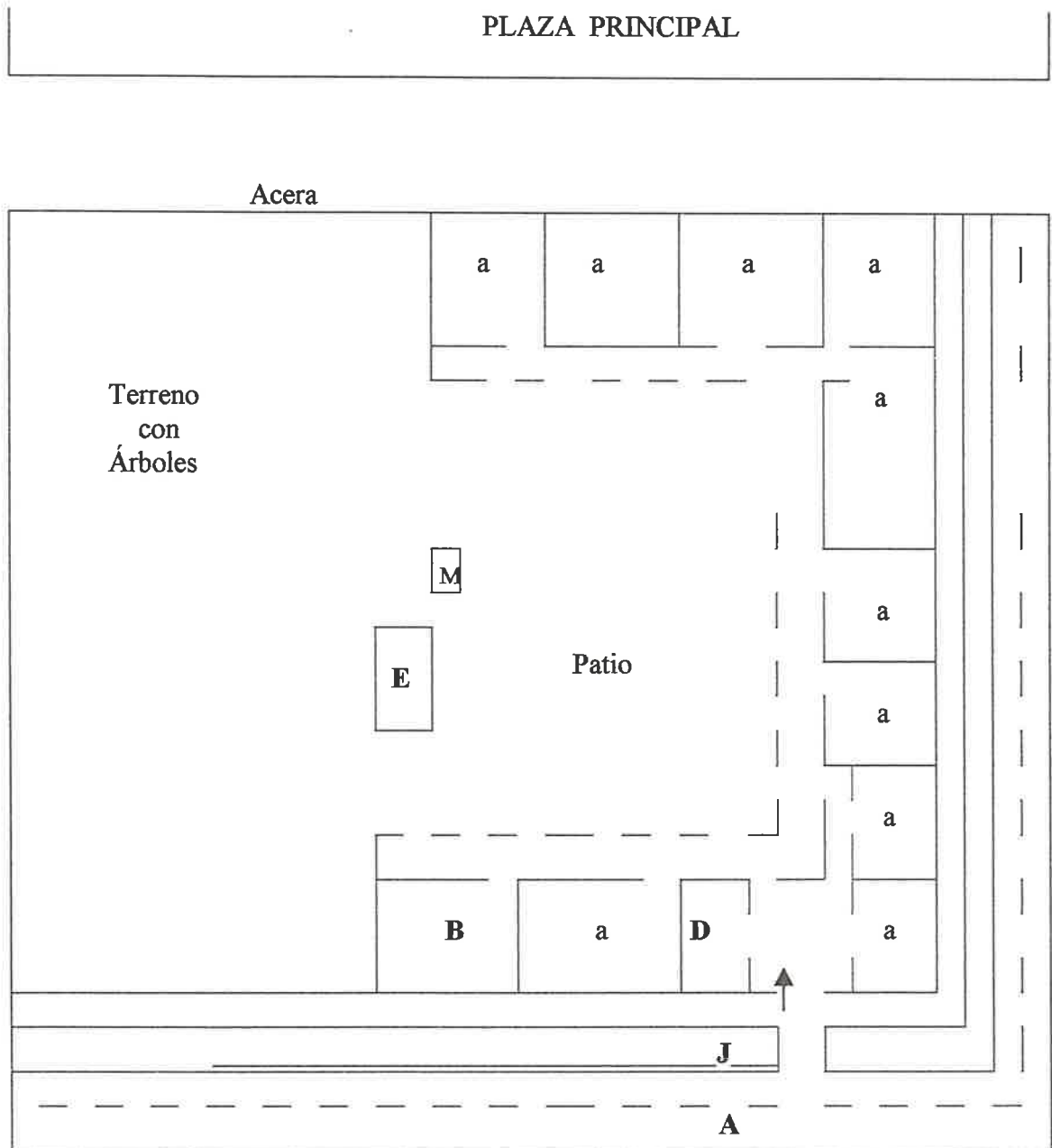
luego se verán, esta escuela también ingresa a la competencia con las dos primeras por el capital del prestigio social.

La escuela N° 348 se encuentra ubicada desde su origen en un lugar destacado: uno de sus lados da a una de las calles principales que atraviesan el pueblo - paralela a las vías del ferrocarril - y el otro a la única plaza (*ver Anexo V*). El edificio está rodeado de un amplio patio de tierra con algunos árboles; actualmente se está construyendo el muro perimetral, del que carecía hasta el presente.¹⁴

Su distribución espacial puede describirse como tres líneas en forma de U, cada una de las cuales cuenta con una hilera de aulas y una galería a la que comunican las respectivas puertas. En una de las alas se encuentra el acceso principal del edificio, el que habilita a un espacio que comunica con la dirección, una de las aulas y las galerías de las restantes alas. Rodeado por las tres galerías se encuentra el patio en cuyo centro se ha construido el escenario para los actos que no es sino una sobreelevación rectangular de unos cinco metros por cuatro y uno de altura. Hacia la derecha, mirando hacia el escenario desde la galería central, se encuentra el mástil de la bandera.

¹⁴ Un interesante estudio aún pendiente de realización debería dar cuenta de los procesos de construcción de muros perimetrales en las escuelas. De hecho, cuando se las construye y comienzan a funcionar casi siempre se encuentran totalmente expuestas al entorno a la vez que operan en sí como “panópticos” –en el sentido de Foucault-. Sin embargo, en algún momento, se levanta el muro....

Esquema general del edificio: plano de planta:



<u>Referencias:</u>	
A: acera de ingreso.	D: Dirección.
J: Jardín que rodea la escuela	B: Biblioteca
----- : Pequeño muro que separa la acera del jardín.	G: Galerías.
↑ : Puerta de ingreso al edificio.	a: Aulas.
H: Hall de entrada.	E: Escenario.
	M: Mástil de la bandera.

En el período de esta investigación – 1996 y 1997 - se desempeñan en la escuela treinta y dos maestros, de los cuales veinte están a cargo de grados - hay tres divisiones de 1° a 6° y dos de 7°, ubicadas diez por la mañana y otras tantas por la tarde -. Los restantes son docentes de educación física, plástica, práctica, agropecuaria y música, más directora, vicedirectora, secretaria, bibliotecaria, una maestra en tareas administrativas y la restante en un anexo que funciona en otro local a 30 km. de la sede escolar.

La gran mayoría de los maestros son de la zona y cursaron su carrera docente en el Instituto de Monte Quemado, Provincia de Santiago del Estero, localidad con la que Taco Pozo conserva estrechos vínculos desde su origen: de hecho, es la localidad más próxima por la ruta que conduce hacia las zonas más pobladas del Chaco; algunos se han formado en el Instituto de Joaquín V. González, departamento de Anta, al sudoeste de Salta. Sólo unos pocos docentes, los más jóvenes, han egresado del Instituto de Taco Pozo, cuya primera promoción es de 1994.

Un 12 % de los maestros se encuentran próximos a la jubilación con un promedio de veinticinco años de antigüedad; una cantidad similar cuentan con menos de cinco años y la mayoría ronda los catorce años de antigüedad de promedio. Más de la mitad del conjunto registran toda su carrera en la misma escuela.

Estas características otorgan a la institución rasgos muy peculiares, ya que por lo general en otras regiones de la Provincia se encuentran planteles docentes provenientes de diversas zonas - tanto de nacimiento como de formación - y se registra gran movilidad de personal. La diferencia puede atribuirse al aislamiento de la zona de Taco Pozo respecto al resto del territorio provincial y a que los institutos formadores de maestros de las zonas vecinas de Santiago y de Salta permiten un número de egresados que supera la demanda de la subregión.

En consecuencia, también en la escuela se reproduce la endogamia que caracteriza a la sociedad de esa región en la que las distinciones entre las tres provincias parecen desvanecerse, lo que resulta llamativo para quien conoce las claras diferencias que se advierten entre chaqueños y correntinos, santafesinos, formoseños y aún con los santiagueños en el sudoeste de la Provincia que ha recibido población de origen inmigratorio de Europa Central.

La identidad local, un breve comentario:

La pertenencia al Chaco de los habitantes de Taco Pozo constituye una noción jurídica reñida por completo con la identidad sentida y ejercida a lo largo de décadas: desde una perspectiva “*emic*” aparece una identidad bastante diluida: suelen decir tanto “acá, en el Chaco”, cuanto “allá en el Chaco y aquí en Santiago - o Salta -”; entre los pobladores se apodan familiarmente “santiagueño” o “salteño” y resulta difícil establecer a ciencia cierta en qué medida las distintas familias se identifican más con una u otra provincia. Si la identidad se corresponde con el “*sí (mismo) generalizado*” respecto de los otros¹⁵, daría la impresión de que las actuales generaciones de pobladores de Taco Pozo se encuentran en una etapa temprana de construcción de la misma, en contraste con lo que suele advertirse en otras zonas tanto del Chaco como de otras provincias que cuentan con núcleos consolidados desde mucho tiempo atrás.

De hecho, los padres o abuelos de casi todos los pobladores son santiagueños o salteños, a lo que debe agregarse que los lazos familiares reconocen extensiones mayúsculas: “*aquí todos somos parientes*”.

No obstante, aunque es difícil precisar con qué provincia se identifican o qué significa ser tacopoceno, la identidad social y cultural de la toda la subregión en la que se enclava la localidad, y cuyos límites resulta difícil precisar entre los montes de las tres provincias, constituye una matriz de hábitos, costumbres y representaciones simbólicas definidas. Así, un elemento que llamó mi atención sobre esto es la aparición de la categoría “*resentida social*” en numerosas oportunidades.

Varios maestros aplicaban este concepto a quien no participaba en las iniciativas escolares o no incorporaba a sus prácticas las actividades que se le proponían como innovadoras.

Una de las docentes, en el curso de una extensa entrevista, refirió que ella era considerada una resentida social; “*me lo dijo el cura porque yo soy rebelde; los demás parece que tienen una educación que los marcó para obedecer siempre al superior, pero yo rompo las reglas y soy muy opositora*”.

Esta maestra es una excepción, ya que otras personas que se han ido a vivir fuera y posteriormente regresaron, readquirieron rápidamente su *habitus* local rasgos

¹⁵ Ruben, G: 1988. p. 78.

constitutivos del mismo seguramente para evitar la marginación. Este fenómeno me fue referido en varias ocasiones. Uno de los entrevistados lo expresó de este modo: “Los que estudian afuera, al volver, *el ambiente se los traga de nuevo*. A los de afuera se los ve con recelo”.

La maestra “resentida social” ilustra su rebeldía consignando el hecho de resistir a la directora, de no asistir a misa, de tener dos hijas siendo soltera:

“Aquí son muy machistas, hombres y mujeres, creen que los hombres siempre tienen razón... Toda chica que entra en la adolescencia se transforma en objeto sexual, en una “chinita” “fácil”; ellas mismas se desvalorizan, las familias no las contienen para que tengan autoestima y terminan cayendo. Después la misma familia las juzga culpables... El otro día el cura dijo en un sermón: “no es posible que se rompa una familia por una chiruza cualquiera” y yo no puedo tolerarlo, pero los demás están de acuerdo con el cura...”

Atribuía su modo de ser diferente a que la “criaron distinto”: nació en Monte Quemado, como tantos del lugar, pero asegura que desde pequeña los padres los “dejaban bastante solos” - a ella y a sus hermanos -, les daban responsabilidades, los escuchaban y les permitían opinar, circunstancias que no advertía en otras familias.

En la misma línea se manifestó otra docente considerada “resentida social” que no pertenece a la escuela y se desempeña como profesora en el bachillerato. Cuando fue informada del motivo de mi entrevista sonrió y pareció complacida en ser considerada de ese modo. Su definición de *resentido social* fue la siguiente: “*es alguien diferente, que defiende sus derechos, que no se deja avasallar, reaccionar ante la injusticia, hablar, no acatar, no someterse.*” Me refirió luego un episodio reciente: la directora había cometido una flagrante injusticia y ante la cual todos se enfurecieron - excepto los beneficiados por la medida - pero nadie la discutió en la reunión; “*después todos hablan afuera, comentan por todo el pueblo, pero yo fui la única que protesté delante de la directora...*” Y luego acotó: “*Lo peor que me podría pasar es terminar pareciéndome a los otros... la sociedad acá es cerrada, chata; son apocados, calladitos*”.

Indagada a su vez por los motivos a los que atribuía su modo de sentirse diferente, respondió:

“Yo soy hija única y desde chica tuve rarezas, más libertades que las que tenían las otras chicas de mi edad, como tomar gaseosas todos los días, o que mi mamá me pusiera

ruleros y me hiciera base en el cabello... A los siete años me fui a vivir a una ciudad del interior de Tucumán, después a Joaquín V. González. Volví aquí para empezar la secundaria y a los 14 ya era rebelde: el director nos quería hacer baldear el patio y nos habló de mala manera; entonces yo le dije que así no, y me fui a mi casa... Después hice los últimos tres años de la secundaria en un colegio privado caro de Salta; allí conocí todo tipo de gente, algunas de mis compañeras resistían mucho a sus padres y a las monjas... allí fui muy independiente. Después estudié el profesorado en San Miguel de Tucumán... Volver aquí fue como regresar a la selva, a condiciones terribles de trabajo... y yo que era callada, reservada, pasé entonces a ser hasta exaltada, cambié muchísimo... y eso trae problemas, porque acá la sumisión a la autoridad es total ”.

Cuando escuchaba este relato, recordaba a los maestros que con anterioridad me repetían que “*los chicos de ahora son terribles, no se los puede controlar*”, y mi sorpresa al ver a esos mismos niños en las aulas, las formaciones, los actos o las ceremonias de arrió de la bandera permaneciendo inmóviles y silenciosos, mucho más que lo que suele observarse en escuelas ubicadas en otras regiones.

La identidad siempre remite a una alteridad; sin un referente que exprese diferencias es imposible decir cómo es entidad alguna. Si bien es por completo ajeno al propósito de este trabajo intentar definir la identidad de la comunidad estudiada, parece pertinente señalar que uno de sus rasgos - por contraste - parece ser el de encarnar un modelo bastante definido de sociedad cerrada, con eficaces sistemas de control social destinados a desalentar prácticas o modos de vida anómalos, escasamente tolerante a las innovaciones, desconfiada de “los que vienen de afuera”, cultora de tradiciones que en otras localidades se encuentran debilitadas.

Es en este contexto en el que se desarrolla la vida escolar que pude observar y compartir con creciente asombro, constatando la existencia de innumerables elementos que concentraron mi atención y de los cuales sólo una pequeña parte es seleccionada para este trabajo.

CAPITULO II

El inesperado encuentro con el ritual...

Primer contacto con la escuela:

Tal como tenía previsto en mi plan de trabajo desde el inicio, una de las escuelas seleccionadas debería ser de Taco Pozo; cuando arribé a esta localidad para el inicio de mi trabajo de campo no sospechaba que terminaría restringiendo la investigación a ese único establecimiento.

Mi conocimiento previo de las distintas zonas del Chaco me permitía reconocer sin dificultad a esta localidad como un lugar con características peculiares, y algunos contactos con docentes de esa localidad que había conocido hacía algún tiempo me permitió elegir la escuela N° 348 porque, según me dijeron, podría resultar más accesible.

Tras un par de cartas, y una llamada telefónica por la que recibí la conformidad, arribé al pueblo la madrugada del 19 de junio de 1997, sin tener en absoluto presente que estábamos en víspera del Día de la Bandera.

Por la mañana ubiqué el edificio escolar, atravesé el patio de tierra, ingresé por una de las puertas que dan al patio de cemento y llegué a la Dirección, donde encontré a la directora tras su escritorio, la secretaria tras el suyo y otra maestra sentada a una mesa de espaldas a la directora.

Luego de saludos y presentaciones que afortunadamente resultaron escasamente formales y de invitarme a ocupar una silla, la directora me comentó con expresión preocupada que estaban “enloquecidos de trabajo” porque se habían atrasado algunas cuestiones y estaban con todos los preparativos del acto que tendría lugar el día siguiente.

Efectivamente, a los pocos minutos se inició el recreo y comenzaron a ingresar a la Dirección numerosos docentes - siempre todos de guardapolvo blanco, al igual que el personal directivo - y tras serme presentados uno a uno se ocupaban nerviosamente de aspectos asignados para la realización del acto. Comencé a interrogar distraídamente a uno y a otro acerca ello, y me

informaron que al día siguiente habría dos actos: uno en la escuela y posteriormente otro en la plazoleta frente a la estación de trenes.

Una maestra abría unas cajas en una esquina de la sala - por lo demás, bastante reducida - de las que extraía ropas y calzados, mientras me explicaba que era “lo que mandaban los padrinos de Buenos Aires”. Luego supe que muchos años antes una directora había escrito a un programa de televisión de la Capital que incluía en sus actividades iniciativas de ayuda a escuelas ubicadas en zonas marginales del país, y que como consecuencia de esa gestión un grupo de personas de Buenos Aires había aceptado “apadrinar” a niños de esta escuela; el padrinazgo consistía en el envío periódico de indumentaria y alimentos que eran transportados en un camión perteneciente a un comerciante de la zona que realizaba fletes desde y hacia Taco Pozo, pero esta práctica se ha visto resentida en los últimos tiempos por la supresión de dicho servicio, con lo cual los envíos son en la actualidad mucho más esporádicos. El hecho es que el calzado y las prendas recibidas en el último envío no habían sido distribuidos de inmediato sino que se reservaban para ser estrenadas en el acto del 20 de junio, lo que explicaba que en el momento de mi arribo al local escolar se estuvieran abriendo las cajas.

Simultáneamente, la directora se encontraba abocada a la redacción de una circular y la secretaria pintaba con toda parsimonia una banderita azul en el *Libro de Actos* en el que se consigna el programa festivo pulcramente ilustrado.

Una maestra tomó posesión de una máquina de escribir y procedió a pasar en limpio las glosas escritas para el acto escolar. En ese momento ingresó un muchacho para entregar una elaborada tarjeta del Centro del Menor municipal Casa del Sol para “el solemne acto” que tendría lugar al día siguiente en la plazoleta; en realidad, todas las instituciones organizan coordinadamente los actos públicos, y la encargada de formular las invitaciones - en este caso la Casa del Sol - invita a las demás aunque todas sean protagonistas. Más tarde supe que aunque distintas instituciones tuvieran algún grado de participación, las escuelas urbanas eran las responsables y gestoras de los actos.

La secretaria me había concedido una entrevista para la hora once, pero no logré encontrarla: había partido sin previo aviso a la plazoleta para el ensayo general.

Previamente, en un contacto anterior a la cita, me había mostrado con orgullo el libro de actos que acababa de ser ilustrado con la banderita azul, el que contaba con innumerables decoraciones y firmas de padres, alumnos y visitantes a actos anteriores; particularmente me señaló la firma del gobernador provincial, que había visitado el pueblo en ocasión anterior.

Observé el espacio en el que me encontraba: la dirección es una sala de unos diez metros cuadrados. En una esquina se encuentra - emplearé el presente ya que en el último año no ha sufrido la más mínima variación - la puerta de acceso y en diagonal a ella el escritorio de la directora. De espaldas a la silla de ésta, en la pared se observa una gran cartulina con un detalle en letras grandes de las causales de licencia, el número de días que pueden ser solicitados por cada una y los artículos respectivos del Estatuto del Docente que regula estos derechos.

Junto a este cartel, hacia la esquina, una pintura de Belgrano con la bandera, y a su lado un *poster* obsequiado por ex alumnos del establecimiento con motivo del “cumpleaños de la escuela” consistente en un vistoso paisaje con la leyenda: “*Es preferible tener el alma dolorida de tanto buscar que tenerla en paz por haber renunciado a la búsqueda*”. Sobre la misma pared, un poco hacia la izquierda, otro cuadro enmarca un pergamino de otra promoción de ex alumnos con el siguiente texto: “*Hoy queremos darte convertida en flores las semillas que generosamente sembraste en nuestro corazón*”. Debajo del mismo, un armario metálico que sirve de apoyo al radiograbador, y un florero vacío. La pared que se encuentra a la derecha de la puerta está adornada en lo alto con un cuadro que reproduce la cara de Sarmiento, un mapa del Chaco tallado en madera de quebracho, una pequeña reproducción del escudo provincial y dos plaquetas de bronce alusivas a cumpleaños anteriores de la escuela.

La pared de la ventana, enfrentada a la anterior, se encuentra adornada con dos calendarios y un reloj bastante grande; en el borde inferior de la ventana, un jarrón con flores de plástico de color rojo envejecido.

Finalmente, en la pared de la puerta se encuentra otro calendario, un colgador de llaveros y una plancha de telgopor de un metro de lado en el que se fijan con alfileres horarios, tarjetitas de actos, listas y avisos. Junto a él, un

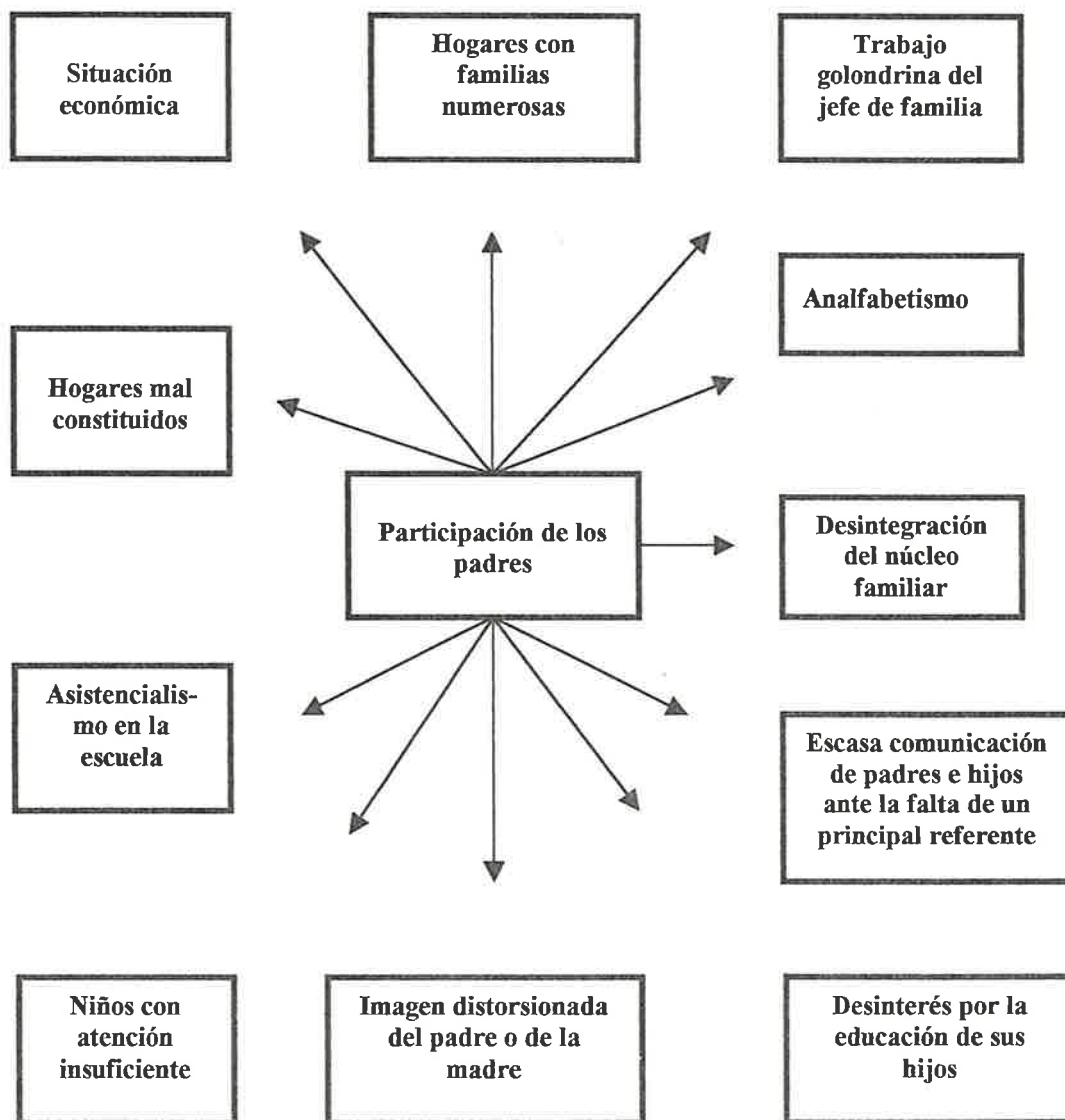
viejo armario de madera con puertas de vidrio que permiten ver el contenido consistente en antiguos libros de documentación. Sobre el armario descansan dos trapos para limpieza y en la pared un *poster* con un paisaje que delata varios años en el sitio.

Detrás de la puerta, dos cartulinas muestran el producto de un taller realizado con una profesora especialmente invitada para trabajar el tema *mapas conceptuales* el año anterior. En una de ellas se lee:

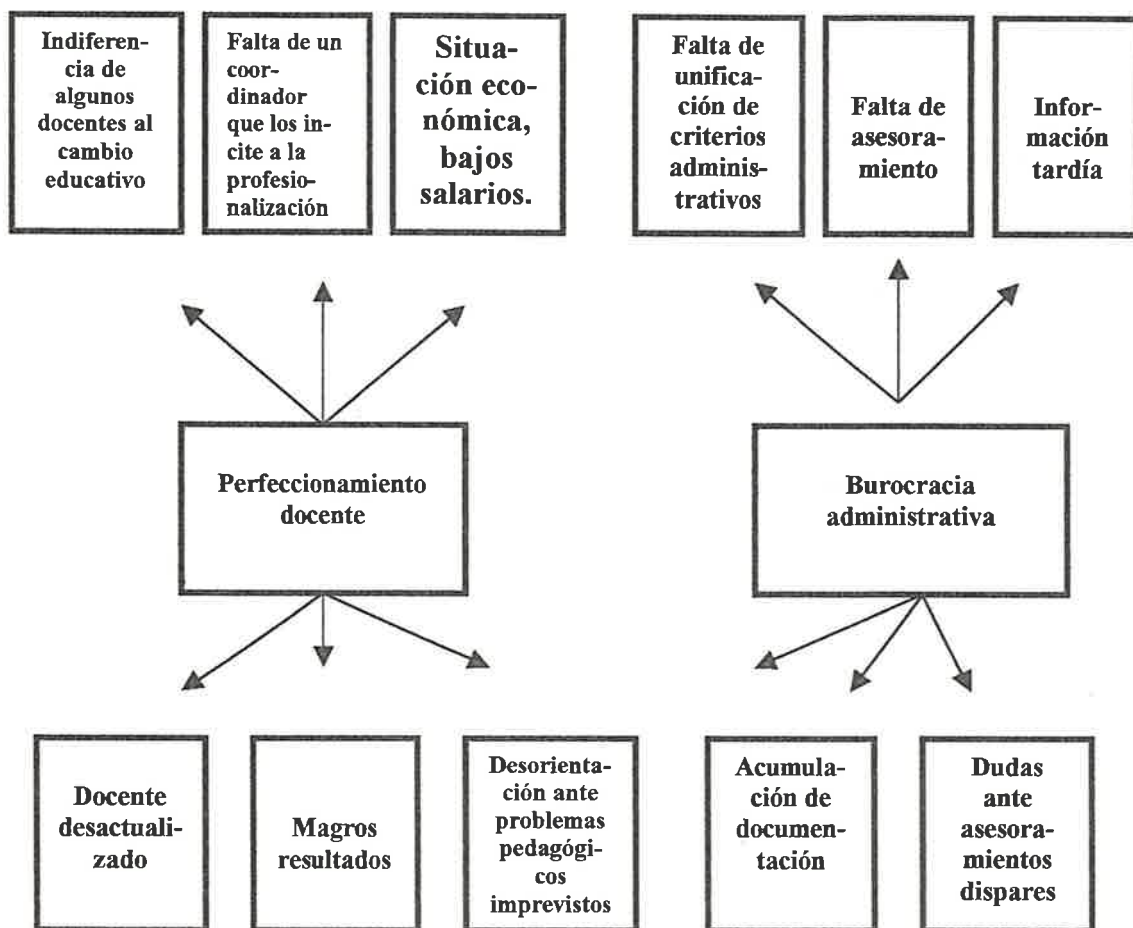
Problemas Institucionales:

1. Participación de los padres.
2. Secciones numerosas o aulas superpobladas.
3. Desorganización pedagógica.
4. Infraestructura inadecuada.
5. Perfeccionamiento docente.
6. Integración humana o relación docente interturnos.
7. Nivel de aprendizaje.
8. Desgranamiento.
9. Ortografía.
10. Desnutrición.
11. Burocracia administrativa.

La otra cartulina contiene el siguiente mapa conceptual:



Y más abajo, otra cartulina presenta el siguiente esquema:



En un momento, luego del recreo, la directora me interrogó acerca del motivo de mi trabajo. Reiteré vagamente lo que ya le había adelantado acerca de que me interesaba el tema de cómo experimentan los docentes los cambios en los actuales procesos de transformación educativa. Me interrumpió para decirme que en general todos los docentes estaban conformes y colaboraban con el cambio “*menos una o dos... especialmente una, que planifica con otras maestras pero después da todo igual: llena el pizarrón con multiplicaciones y divisiones, puras conjugaciones, no hace pensar... la otra vez me dijo llorando que yo la perseguía y por eso yo no la observo más (en clase); se acabó el director fiscalizador... le esquivo a las jornadas de reflexión, siempre saca licencia...*”

Más adelante: *“aquí los padres crían a los chicos a palos y a latigazos; vienen y nos dicen “métale con lo que tenga”, pero algunos no, algunos te denuncian si los tocás”*.

El resto del día transcurrió con diversos preparativos entre los que yo lograba intercalar diálogos con algunos docentes.

Como dije, mi primera sensación al advertir el esfuerzo colectivo en la preparación del acto - sobre todo al observar qué tipo de acto era el que se preparaba - fue de franco desagrado. De hecho, la celebración de actos tradicionales en las escuelas así como la intervención de éstas en celebraciones cívicas junto a otras instituciones constituye una práctica secular. Sin embargo, en las últimas décadas este tipo de actividades ha perdido vigor por diversas razones que no es pertinente analizar aquí. Este fenómeno, tan lamentado por los sectores conservadores como un signo de debilitamiento del “sentimiento patriótico”, es encarnado por las nuevas generaciones de docentes como una pérdida de interés por las formalidades y, en todo caso, motivo de reflexión acerca de significados más profundos. Esto constituye un fenómeno análogo - pensándolo como una liturgia - al que experimentaron vastos sectores de fieles en el seno de la Iglesia Católica después del Concilio Vaticano Segundo, reemplazando el asistir a misa dominical para dar cumplimiento a una norma por el “entrar a una iglesia cuando se siente la necesidad” - como suele decirse - y cifrar la fe más en la coherencia de la conducta que en las prácticas formales del culto.

Respecto de los actos escolares, esta actitud es la que suele predominar en los educadores que aprovechan este tipo de conmemoraciones como espacios de reflexión; como en el caso de los actos del día de la independencia, que suelen incluir alusiones más o menos explícitas a la situación objetiva de dependencia que vive el País o Latinoamérica, más que a reproducir la celebración ingenua y distante de los acontecimientos del 1816.

Pensando en todo esto y como docente profundamente enemistado con los actos “formales” no pude dejar de sentirme molesto al ver que ante mí se estaba gestando un acto idéntico a los que “padecíamos” en la infancia. Me resistía a creer que después de dos dictaduras militares y la Guerra de Malvinas - que costó, entre otras, las vidas precisamente de jóvenes de Taco Pozo - y en un tiempo ya largo en el que las escuelas intentan resignificar, y a veces abolir, los

actos escolares, aquí se continuara cumpliendo cabalmente con una tradición de manera absolutamente acrítica. Y, además, que por esa actividad precisamente yo viera dificultada mi importante tarea de entrevistarlos acerca del cambio en la educación...

Como dije, no advertía que estaba actuando, pensando y sintiendo desde la piel de un pedagogo que pretendía estar realizando trabajo antropológico, incapaz de apreciar lo que estaba ocurriendo ante mí.

Tiempo después, leyendo las desventuras de Barley quien padeció lo indecible durante años para poder presenciar la ceremonia de circuncisión de los Dowayos de Camerún, sin haber podido lograrlo, yo pensaba: “estuve ante un *potlach* y no me daba cuenta...”

Después del mediodía logré dar con la secretaria, que informada sobre mi tema de investigación comenzó diciendo: *“Quizá mi opinión difiera con otros: a mí me gustan los cambios pero este es muy apresurado, muy acelerado, no se respetan los tiempos (...) En educación ya está todo descubierto... habrá cambios de metodología y eso, pero muestran como un cambio radical algo que ya está descubierto”*.

Luego precisó su desacuerdo con los cambios que lesionan, a su juicio, los valores tradicionales; con una convicción que me pareció sincera afirmaba: *“así se van perdiendo valores, principios, por ejemplo el respeto: el lenguaje vulgar de la calle, los exabruptos se incluyen en la escuela; se pierde el amor a la familia, el patriotismo...”* Aproveché para preguntarle si atribuía esas pérdidas a la reforma educativa. Me respondió: *“No es la causa, sino uno de los factores, porque se fomenta la libertad y cada uno al final hace lo que quiere; se confunde la libertad: se roba, se miente, se corrompe... y si la familia tiene los valores quebrados, la escuela debería rescatar los valores y no lo hace”*.

En otro momento, atiné a indagar acerca de si consideraba que en la escuela había docentes innovadores, sin precisar alcance alguno del término; la respuesta fue inmediata: *“Hay docentes innovadores, otros que se resisten: dan ochenta ejercicios de multiplicación en el pizarrón y si no lo hacen les pone un uno, no los motivan a los chicos... después salen de la escuela, de séptimo, como salen: sin saber leer... Ahora con esto de la planificación flexible se exige*

cada vez menos y no se da ni lo básico; deberían leer con fluidez en 5° y 6° pero salen de 7° sin leer.”

Pregunté por las posibles causas de este deterioro: *“Hay desidia en cadena; por decirte: si proponemos hacer empanadas para beneficio de la escuela, sólo vienen los viejos, los nuevos no se comprometen. La formación es mala; estamos formando personas no macetas: si los arruinás es para toda la vida... Lo que pasa es que muchos estudian para maestros por la salida laboral, nada más, no tienen vocación”.*

Mi entrevistada había aprendido la lección: si la escuela no redime, el mundo se pierde. Vale recordar a Althusser:

*“ Pero al mismo tiempo, y junto con esas mismas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional (...)”*Althusser, L.: 1984. p. 14:

A esa altura, en lugar de considerarme frustrado por no poder realizar el trabajo previsto, tuve la afortunada idea de prestar atención a todo lo relativo al acto que se estaba preparando, no tanto por una iluminación repentina cuanto porque recordaba que todos los manuales de antropología - siguiendo los consejos de Malinowski – recomiendan considerar todo lo que ocurre, aún lo que no aparece en principio como significativo. Además, obviamente se estaba preparando un ritual y no podía dejar de sospechar con fundamentos que el mismo tendría que decirme algo: *“El ritual es una exposición simbólica que “dice” algo sobre los individuos que participan en la acción”* (Leach, E.: 1976. p. 35).

Las escasas entrevistas realizadas me referían un compromiso de los maestros con el cambio. Pero la situación revestía de urgencia las preguntas obvias que impone toda teoría: ¿a qué llaman cambio estos docentes?, ¿desde dónde y hacia qué desean cambiar?... Decidí seguir en la misma línea, y por la tarde pude entrevistar a N., maestra de 7° con quince años en ejercicio, siempre en la misma escuela y, como casi todos, recibida en Monte Quemado. *“ Cuando entran suplentes acá se desborda todo; no sé si porque no saben cómo*

trabajamos acá o porque no están todavía [preparados] para trabajar... nosotros estamos en el cambio.” Y sobre la definición de cambios:

“Y... los C.B.C. [Contenidos Básicos Comunes acordados por el Consejo Federal de Educación para todo el País], áreas interrelacionadas, ejes temáticos, interdisciplinariedad... pero damos muchas vueltas y son pocos los conceptos que logramos introducir [en la cabeza del alumno]... Antes teníamos un programa y lo cumplíamos; ahora es un despiote. Antes le llenábamos de conocimiento, éramos más expositivos, no teníamos en cuenta la participación del niño. Antes teníamos que decir la lección, y ahora no: que participen, que ellos mismos elaboren. Yo creo que sí tiene sentido lo de ahora, relacionar y todo eso porque fijan el tema ... pero es poco. Ahora cuando nos guiamos con los C.B.C. tenemos que recurrir a los viejos manuales para relacionar y nos perdemos ... no sé dónde vamos, por qué punto, porque no tenemos programas... Yo me quedo con los libros viejos; el cambio está lindo, no está todo negativo. Yo veo en Novedades Educativas, en La Obra: en realidad es un cambio en la forma de enseñar, que él [el alumno] haga el trabajo ... pero nos mandaron al cambio y no nos orientaron ... nos dan cursos pero que no son para lo que estamos enseñando (...) Yo cambié porque quise, investigando en textos del Plan Social y revistas, pero nada es nuevo, son sólo cambios en la metodología ... No queremos salir de lo que conocemos por miedo al ridículo, a hablar, a expresarse con la nueva metodología (...) Aquí somos tres o cuatro interesados en cambiar, en hacer un curso, en integrarnos con otras escuelas, integrar la planificación y todo eso ... Lo que yo sé es de mi propia experiencia, y me estimula mucho otra compañera (...) La directora nos deja actuar libremente. Hay gente que no quiere salir del siglo XVIII, por ejemplo M. (la maestra a la que aludía la directora al comienzo). Los que sí cambian son porque les gusta ... a mí no me importa el cuaderno de actuación [en el que la directora conceptúa a los maestros), eso es lo que les importa sobre todo a los jóvenes ... a nosotros nos importa por orgullo tener 40 puntos [la máxima calificación]”.

Comenzaba a ver con esta entrevista la complejidad de la representación acerca del cambio que tenían los maestros. Y la ambivalencia frente a las implicancias que le atribuían. Una primera idea iba apareciendo: la distancia existente entre lo que los discursos oficiales llaman cambio, reforma, transformación educativa a partir de la serie de normas que se fueron sucediendo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación que modifica, entre otros elementos, la estructura misma del sistema educativo, y los

discursos de los maestros de esta zona marginal de una provincia marginal. Para esta docente el cambio aparecía simultáneamente como algo amenazante al que fueron “mandados sin orientación” y que expone al ridículo, y como un barniz metodológico de algo sabido y practicado desde siempre. Un elemento que se reiteraba en los testimonios recogidos ese día aludía al protagonismo de los alumnos en su proceso de aprendizaje. En dos oportunidades mencionaron los actos patrios como *ejemplo* de este fenómeno: los alumnos, aunque orientados, conducen los actos y “los hacen ellos”.

Con más confusión que otra cosa, concluí la tarea de ese día preparándome, sin mayor entusiasmo, a presenciar al día siguiente uno de esos actos que tanto he detestado siempre.

Los actos del 20 de junio:

A la mañana siguiente me propuse observar lo que ocurriera haciendo el esfuerzo de adoptar una “mirada antropológica”, que pretendía incorporada a mi sobre la ya consolidada mirada pedagógica aunque no supiera bien qué podía significar tal pretensión de síntesis. Recordaba una reflexión muy adecuada: “*No es necesario un halo de exotismo para justificar una aproximación etnográfica*. Pero sí lo es, como propone Wolcott, “*un cierto extrañamiento*” (H. Velasco Maillo, F.J. García Castaño y A. Díaz de Rada: 1993. p.14). Por lo menos tenía claro que iba a procurar no participar de un acto entre colegas, sino a intentar observar un ritual¹⁶.

A las 8,30 de la mañana se iniciaba el acto escolar; media hora antes, todos los maestros y distintos grupos de alumnos circulaban ansiosamente por toda la escuela dando muestras de acicalamientos especiales en la indumentaria, los adornos y peinados, lo que ponía de relieve en forma inmediata y gran claridad las diferencias en el poder adquisitivo de las familias de los niños.

La dirección, ubicada centralmente en el edificio junto a la puerta de acceso, se había transformado ese día bruscamente en la “*trastienda*” (Goffman, 1971) en la que los maestros ultimaban detalles y peinaban,

¹⁶ No parece oportuno detenerme a analizar el complejo concepto de ritual. Me refiero aquí, en un sentido muy general, siguiendo a Augé, a “la puesta en obra de un dispositivo con finalidad simbólica que construye las identidades relativas a través de las alteridades mediadoras” (Marc Augé, *Hacia una Antropología de los Mundos Contemporáneos*. P. 88)

adornaban y munían de escarapelas a los alumnos que actuarían en el escenario. Poco a poco, al acercarse la hora, los alumnos fueron distribuyéndose en el patio en filas por cursos orientados por algunas maestras, frente a la tarima de concreto que oficiaba de escenario, la que contaba con dos grandes parlantes y un telón de fondo adornado con palomas y cintas celestes y blancas en torno a las palabras: *¡Sí, prometo!*

En dos aulas otras docentes realizaban con algunos niños un último ensayo de lo que en minutos actuarían, y ayudándolos a disfrazarse.

Cuando sonó el timbre las filas se cerraron y alumnos y maestros quedaron perfectamente alineados.

Me dispuse a registrar todo lo posible; lamentablemente solo pude grabar fragmentariamente todo lo que se dijo durante la ceremonia, pero mis notas y los textos de glosas, discursos y guiones que luego me facilitaron me permitieron reconstruir la mayor parte de la dimensión discursiva del evento.

La directora indicó a las maestras por dónde debían ingresar los abanderados. De inmediato dos niñas ascendieron al escenario y una maestra les acercó el micrófono. Una de ellas leyó un breve texto alusivo a Manuel Belgrano y anunció el ingreso de la bandera “portada por los mejores alumnos del establecimiento”. Estos aparecieron desde detrás de la formación de alumnos atravesando las filas por el medio y se ubicaron a la derecha del escenario.

Inmediatamente, una de las niñas que conducían el acto anunció el izamiento de la bandera. Todos giraron hacia la derecha, donde se encuentra el mástil muy próximo al lugar en el que se establecieron los abanderados, en medio de un silencio total, y otras dos niñas se acercaron a izar la bandera mientras un maestro encendía el grabador con la canción “Aurora” que se transmitía por los parlantes.

Luego se cantó el Himno Nacional y a continuación fueron anunciadas dos niñas que “hablarán de la fiesta de la Patria”. Mientras el maestro a cargo del audio permitía escuchar una música muy suave, las niñas fueron leyendo alternativamente una breve historia de Belgrano en forma de cuento infantil.

Finalizaron con un diálogo leído que recordaba el catecismo tradicional: una serie de preguntas tales como: “¿qué es la Patria?”, “¿cómo podemos engrandecerla?” a las que la otra niña respondía con breves y contundentes afirmaciones.

Observé en la expresión de todos los asistentes y sobre todo de los docentes que el contenido de lo que se decía no revestía la menor importancia: la atención estaba centrada en el prolijo desempeño de todos para que la ceremonia luciera como se esperaba.

El silencio y la unción del momento sólo fue alterado por el movimiento de unos alumnos en un sector en el que procuraban reacomodarse en el espacio para poder ver mejor el espectáculo.

El acto continuó con el ascenso al escenario de un niño de unos seis años disfrazado de Belgrano que comenzó a pasearse meditativo por la tarima, mientras se oía *en off* la voz de una maestra leyendo con la ayuda del micrófono el siguiente texto, escrito por ella:

“Belgrano tenía grandes preocupaciones como la libertad de la Patria, como crear escuelas, la educación de los niños; pero la preocupación más grande fue la de crear una bandera. Por eso pensaba: ¿De qué colores será?, ¿cómo será? Y en ese momento fue tocado por una varita mágica y miró al cielo justo cuando pasaban nubecitas blancas y celestes. Las miró, le gustó, y las llamó. Se dio cuenta que le hacía falta luz y por eso llamó al sol. Y así formó el pabellón”.

Simultáneamente, unas niñas disfrazadas de nubecitas ingresaron al escenario y comenzaron a trasladarse por él; una de ellas recitó - texto de la misma maestra -: “*Un sol radiante / se posó en el celeste y blanco / y Belgrano caprichoso / las tomó para siempre. / Nos cubre de Norte a Sur / con abrazo celeste y blanco / ese paño bicolor pensado por Belgrano*”. Continuó la voz *en off* de la maestra: “*Pero Belgrano no se conformó con la creación y a sus soldados les inculcaba amor, respeto, les decía que debían quererla y defenderla. Por eso un día les dijo así: Soldados, ¡firmes!, A marchar!*” - un pequeño grupo de niños vestidos de soldaditos que acababa de subir al escenario, actuó la posición de marcha - “*y así fue como tenemos una hermosa bandera*”.

A continuación la niña que actuaba como maestra de ceremonias anunció una poesía a cargo de alumnos de primer grado: estos, vestidos de soldados, la leyeron.

Concluida esta parte, con el acompañamiento de la Marcha de San Lorenzo grabada y tras el rápido anuncio del retiro de la bandera de ceremonias, los abanderados partieron hacia la dirección.

Se produjo un inmediato aflojamiento del clima formal, hubo movimientos distendidos y murmullos en todas las filas y de inmediato, conducidos por sus respectivos maestros, los alumnos de todos los grados se dirigieron a sus aulas a tomar chocolate. Este desayuno se realizó del mismo modo en que diariamente toman el mate cocido, excepto porque esta vez había chocolate.

Acababa así el acto escolar, *prólogo del más importante que se desarrollaría a continuación en la plazoleta* distante a escasos doscientos metros de la escuela.

Hacia allí me dirigí poco antes de la hora 10, en que comenzaron a congregarse lentamente las delegaciones escolares. Tal como había sido previsto y ensayado, cada escuela ocupaba un lugar en forma radiada frente a la gran tarima fija, escenario para todo uso, de espaldas al semicírculo de las gradas del anfiteatro en el que me ubiqué junto a otros muy escasos espectadores.

También aquí el escenario contaba con parlantes y un decorado de globos celestes y blancos en ramilletes de diez atados en lo alto de los soportes ubicados en cada uno de los vértices. Ramos de globos idénticos adornaban también las columnas de iluminación de toda la plaza. Un gran telón se encontraba situado hacia la derecha del escenario, adornado con un contorno de la Argentina y una leyenda en letras doradas: "*La Bandera es un signo que por siempre nos identifica*".

La llegada del intendente y concejales que se instalaron en unas pocas sillas frente al escenario era la señal de que podía comenzar la ceremonia. El intendente, conforme advirtió o le fue informada mi presencia envió a una

maestra para invitarme a que me ubicara junto a las autoridades, lo que rechacé amablemente pese a la insistencia de la docente.

Se inició el acto con palabras de apertura a cargo de la secretaria de la escuela N° 348. Con música grabada de la Marcha a la Bandera fueron anunciadas e ingresaron los abanderados de distintas instituciones locales: escuelas, policía, ex-combatientes. Se entonó luego el Himno Nacional - volví a preguntarme una vez más por qué el Himno siempre se *entona* y nunca se canta, a la vez que recordaba con humor el irreverente comentario de Borges cuando decía “me aburre la audición del Himno Nacional: prefiero la del tango *La Loca*”-.

Al Himno sucedió un minuto de silencio en homenaje a Belgrano, que se cumplió religiosamente con la sola excepción de dos o tres niños muy pequeños que corrían por los espacios libres por completo indiferentes a las circunstancias. De inmediato, una delegación de la Biblioteca local presentó una ofrenda floral.

A continuación un profesor de literatura de la escuela secundaria leyó un discurso de fuerte tono crítico, que contrastaba notablemente con el ambiente de la ceremonia.

Luego de los aplausos formales, que se reiteraban con igual intensidad ante cada momento, llegó el momento más significativo del acto, en el que los alumnos de 4° grado relizaron la “Promesa a la Bandera”. Este compromiso de lealtad era realizado sólo por escolares, específicamente de un determinado grado y tomado por la directora de la escuela, por lo que bien pudo haber tenido lugar en el acto escolar, dentro del establecimiento. Sin embargo, se realizaba en el lugar público por excelencia del pueblo. Puede pensarse que este hecho entraña una multiplicidad de significaciones: la escuela muestra a la población que ha podido contener y conducir a los pequeños que le fueron confiados cuatro años antes hasta ese momento iniciático en el que ya son “hombrecitos” dignos de prestar testimonio patriótico; se afirma como institución que no sólo transmite conocimientos sino que forma ciudadanos y se reserva el derecho de celebrar la iniciación de los mismos; opera como un rito de separación entre los que prometieron y los que aún no lo hicieron, y también entre los escolarizados y los no escolarizados, ya que los niños de esa edad que no asisten a la escuela no pueden prometer solemnemente lealtad a la bandera.

En este sentido, la Promesa de la Bandera no sólo puede considerarse un rito de paso sino un verdadero rito de institución, en el sentido que opone Bourdieu a Van Gennep¹⁷.

Concluida esta ceremonia un grupo de niños del Jardín de Infantes de la localidad dramatizó la creación de la bandera, todos disfrazados de soldados, mientras una maestra leía un texto en el que se relataba: “...*Belgrano se quedó dormido y soñó con nubes y cielo; al despertar pidió inspiración a la Virgen y así creó la bandera*”. A continuación aludió a las virtudes de Belgrano y concluyó: “y dejó escrito [*Belgrano*] que la mandó hacer celeste y blanca tomando los colores de la escarapela”.

Esta contradicción entre la inspiración onírica, la de origen virginal y la burda copia de una combinación de colores preexistente parece no haber sido advertida por nadie o, al menos, si lo fue no produjo el menor gesto de asombro. Lo cual podría ser interpretado como la manifestación de una sospecha colectiva acerca de la escasa veracidad de ambas explicaciones.

Luego una docente de otra escuela recitó una poesía a la bandera cuya autora es una colega, mientras un grupo de escolares dramatizaba en el escenario. Le suceden una nueva dramatización a cargo de alumnos de 6° grado de la escuela N° 828, y a esta otra poesía de un reciente egresado del Instituto del Profesorado, también maestro, la que es leída por alumnos de 5° grado.

El coro de la escuela N° 828 interpretó el Canto a la Bandera.

En las glosas finales se reiteró una expresión incluida anteriormente en uno de los textos leídos: “[la bandera] *nunca fue ni será atada al carro vencedor del enemigo*”. Como si nada hubiera ocurrido en la historia reciente de nuestro país en materia bélica.

¹⁷ “ Es preciso plantearle a la teoría del rito de paso preguntas que no se plantea ella misma y, en especial, aquellas que se refieren a la función social del ritual y al significado social de la línea, del límite, a partir del cual el ritual legitima el paso, la transgresión. Podemos preguntarnos, en efecto, si al hacer hincapié en el paso temporal -de la infancia a la edad adulta, por ejemplo- esta teoría no oculta uno de los efectos esenciales del rito, es decir, el de separar a aquellos que lo han experimentado, no de los que no lo han experimentado todavía, sino de aquellos que no lo experimentarán de ninguna manera, y el de instituir, así, una diferencia duradera entre aquellos a los que atañe este rito y a los que no les atañe. Es por eso por lo que, más que de ritos de paso, yo hablaría de buena gana de ritos de consagración, o de ritos de legitimación o, simplemente, de ritos de institución (dando a esta palabra el sentido activo que tiene, por ejemplo, en la expresión “institución de un heredero”). (Bourdieu, P: 1992. p.113).

Con el retiro de las banderas de ceremonia, concluyó el acto.

Al igual que momentos antes en el local escolar, la transmisión de una canción popular grabada en piano fue interpretada colectivamente como la autorización para romper el silencio, adoptar movimientos libres y conversar animadamente con los que se encontraban próximos. Las formaciones de alumnos se desvanecieron y se mezclaron niños, familiares y maestros en grupos de variado número. Los docentes encargados del acto comenzaron a levantar los equipos de audio y a retirar globos y decorados, alejándose del lugar hasta que en pocos minutos la plazoleta quedó desierta.

Considerando los discursos vinculados a los actos, cuatro situaciones llamaron mi atención en relación con *lo que se dice*:

- Cuando en la escuela, la víspera del acto, dos maestros se encontraban sentados ante la máquina de escribir pasando en limpio unas glosas, el que dictaba el texto en un momento aludió al cielo y las nubes como motivos de inspiración de Belgrano para elegir los colores de la bandera. Yo les comenté que en los retratos de los miembros de la familia de Carlos IV pintados por Goya todos aparecían con una cinta en el pecho idéntica a lo que es actualmente nuestra bandera, y que habían sido pintados en 1810, por lo que podía suponerse que esos colores pertenecían a la casa real. Uno de los maestros me respondió: "*Sí, esa es una de las teorías...*" y continuaron con su tarea sin prestar mayor interés a lo conversado. Esto me sorprendió al advertir la escasa importancia que revestía para los docentes que lo que se expresara acerca del origen de la elección de los colores del pabellón - y podemos pensar que, precisamente, en la conmemoración a la creación de la bandera esto se torna relevante - tuviera un referente histórico. Parecía que lo que solemos llamar "la realidad" no tuviera que merecer consideración alguna frente a la potencia del mito. En los actos ceremoniales la tergiversación es la norma¹⁸.

- Luego del acto en la plaza pregunté a varios docentes qué les había parecido el discurso del profesor de la escuela secundaria. Las respuestas fueron todas muy parecidas: "*Tiene razón en lo que dice, pero qué se le va a hacer...*" o expresiones similares. En efecto, me pareció percibir un pacto implícito de

¹⁸ Goffman, E: 1971. pp. 69 y ss.

neutralización de lo discordante: todos, individualmente, podían opinar o criticar, aún en voz alta si le tocaba pronunciar un discurso; pero el efecto de las palabras puede ser peligroso para el orden establecido del que todos se sienten de algún modo sostenedores, y el mejor modo de evitar los desbordes es circunscribirlas al rol aséptico de *un discurso* -entre los tantos-.

Esto me pareció análogo a la función del chiste según el psicoanálisis: permite aliviar la ansiedad *diciendo*, pero en la medida en que lo dicho se exprese de un modo explícitamente autolimitado: decir, pero como si no se dijera.

- La maestra que intervino leyendo hacia el final del acto afirmaba *en el mismo texto*, como ya se consignó, que los colores fueron fruto de un sueño sobre nubes y cielo más la inspiración de la Virgen, y luego que fueron tomados de la escarapela.

- En dos oportunidades se afirmó que la bandera nunca había sido “atada al carro vencedor”; y esto en el mismo pueblo que ha erigido en su plaza principal un monumento a los soldados nacidos en él y muertos en Malvinas quince años antes en circunstancias de una derrota militar inapelable para la Argentina.

Ambos elementos me obligaron a pensar que hay ciertas cosas que *deben* ser dichas como en un ritual religioso, o toleradas, o silenciadas sin que a nadie produzcan lo que la psicología genética llama un *conflicto cognitivo*, una crisis en el modo de describir o de explicar provocado por contraste, una demanda de coherencia entre datos que aparecen contradictorios. Lo importante es que se diga lo que *se* espera escuchar y todo análisis al respecto está fuera de lugar. Yo me preguntaba -en memoria de Heidegger- quién es ese *se*: ¿los alumnos?, ¿los padres?, ¿las autoridades?, ¿los demás maestros? Aún no tenía pistas como para aventurar respuestas...

Terminado el acto procuré la opinión de varios docentes acerca del mismo, y las respuestas coincidieron: “*Estuvo lindo, pero nada que ver con el del 2 de abril*” (precisamente el de conmemoración de la Guerra de Malvinas). La diferencia entre ambos actos fue señalada sin dificultad: en el del 2 de abril todos quedaron cantando, tocando la guitarra y comiendo empanadas hasta media tarde. La capacidad de convocar y de contener a los convocados era un buen criterio para evaluar la calidad del acto.

Capítulo III

La problemática del cambio... Y una
nueva perspectiva

El cambio.

Concluido el desarrollo de los actos patrios descriptos en el capítulo anterior, destiné el resto del día y algunos viajes posteriores a Taco Pozo a continuar indagando acerca de la problemática del cambio, que seguía siendo mi objeto de preocupación e interés, aunque lo observado en el acto había puesto de manifiesto la necesidad, como ya se ha dicho, de prestar mayor atención a lo que *se hacía*, siempre como referente y contrastación de lo que *se decía* en las entrevistas.

A lo largo de numerosos encuentros con los docentes en el marco de la presente investigación pude registrar diversas opiniones acerca del cambio.

Como esta cuestión es ya un tópico desde hace varios años en la literatura pedagógica tanto como en los discursos instalados en las escuelas como consecuencia de las transformaciones derivadas de la Ley Federal, no necesité nunca precisar en mis preguntas a qué me refería con esa categoría, lo cual sin duda me permitía explorar con mayor amplitud los contenidos que emergían sin acotaciones previas.

Así, logré recoger diversos elementos en torno a esta temática.

José, con 14 años de antigüedad y uno en la escuela, y Horacio - ocho de antigüedad y tres en la escuela -, me reciben juntos en la casa de uno de ellos, con el mate preparado. Cuando abordamos el tema, José comenzó respondiendo que *“Es muy importante el cambio porque se trabaja más entre colegas, se da más investigación...”* Luego sostuvo que tienen que *“autoprepararse”* ya que en la zona no se dictan cursos de perfeccionamiento docente específicos y *“no se tiene en claro a dónde se quiere ir (...) Hay cosas nuevas que no es que no las hayamos visto sino que es más acorde con la realidad que uno vive: que los chicos hagan encuestas, que tabajen más libres... nosotros somos como guías no más ahora. Ahora ellos conducen los actos y las carteleras, como nos dice la directora; antes lo hacía el maestro”*.

Horacio acotó: *“antes el maestro planificaba y trabajaba solo; ahora con el docente del grado paralelo y en grupo... y la evaluación es más de acuerdo con el nivel de los chicos ... y se les da más libertad”*.

Comencé a preguntar cómo fue el proceso a través del cual se fueron verificando estos cambios. Hacia mediados de 1995 comenzaron a llegar revistas y folletos del Plan Social Educativo en los que se informaba acerca de la “nueva escuela”, criterios, perspectivas y propuestas metodológicas.

Realizaron una jornada de reflexión escolar en la que *“Rosita [la directora] nos dijo que íbamos a comenzar a cambiar y que íbamos a empezar por las planificaciones: trabajar en equipos y reunirnos fuera de hora”*. A esto sucedió un curso de matemática al que concurrieron numerosos maestros de la escuela, dictado por un especialista de Buenos Aires: *“fue práctico, nos enseñó a usar el ábaco y hoy*

todos aplicamos lo que nos enseñó” (Horacio); José acotó: “*Ese curso nos enseñó el por qué de las cosas, a razonar las operaciones básicas de la matemática*”.

Luego se refirieron a la sociedad local: “*Aquí la gente es criolla, conformista, con un campito, una vaquita, y creen que viven bien; entonces le dicen al maestro que si ellos viven bien con segundo grado para qué sus hijos van a necesitar más*”. (...) “*Antes los chicos competían entre escuelas a ver quién iba más adelantado; entonces para evitar eso ahora planificamos juntos con las otras escuelas*”.

Volvió a salir el tema del cuaderno de actuación: Horacio y José no consideran que a ellos les importe, “*pero hay muchos que viven pendientes de eso*”.

Estas respuestas me ayudaron a comenzar a comprender aspectos importantes: muchos docentes se sienten orgullosos de que los alumnos sean los protagonistas de los actos; creen sinceramente que “los hacen ellos solos” y que los maestros sólo los apoyan. Obviamente *todo* lo hacen los maestros, y los niños se limitan a ensayar lo que se les indica y representarlo. Sin embargo, esta pequeña modificación, el hecho de que el rol de *maestros de ceremonias* haya sido confiado a los niños - aún sin la menor intervención de estos en el guión - parece ser considerado un paso importante y constituye una *demonstración* de que están cambiando, lo que debe interpretarse como *mejorando* en el desempeño de su tarea.

También advertí, como en otras entrevistas, alusiones despectivas hacia la población local en general, con lo que la escuela se afirma en su rol de *redentora de la ignorancia*, mandato que carga desde la aparición de la educación pública.

Y observé que la modalidad adoptada de planificar y de integrar actividades con maestros de otras escuelas no sólo revelaba la enorme competencia entre establecimientos sino que además ponía en funcionamiento una adecuada estrategia para morigerar los efectos de tal competencia.

Silvia, de 5° grado -17 de antigüedad, 15 en la escuela - atribuye los cambios que se dan en la escuela a la llegada de Rosita, directora desde hace tres años; cambios que identifica en el inicio de la planificación coordinada con los docentes del grado paralelo, la realización de jornadas de reflexión, integración de alumnos de distintos grados en actividades comunes: “*Ella [la directora] siempre nos dice que nadie va a ir adelante si no comparte*”.

En todas las entrevistas iba tomando cuerpo la enorme importancia de la figura de la directora no sólo como agente central de los cambios que reconocían los maestros, sino también como una relevante fuente de premios y castigos.

Y se reiteraba la crítica a una maestra, Margarita, que “se resiste a todo cambio”.

Margarita resultó ser una docente con profunda sensibilidad social, muy preocupada por la falta de alimentación de los niños y por las condiciones de extrema pobreza que padecen muchos de ellos. Estima que “*de nada vale cambiar las formas*”

de enseñar y todo eso...” si no se atiende prioritariamente a las necesidades básicas. Además fue la única en considerar que lo que los demás colegas denominan “agrupamiento de alumnos en grupos homogéneos” (en divisiones separadas de un mismo grado) es una forma cruel de discriminación: “*Aquí se agrupa a los chicos en buenos y malos, cuando sabemos que eso es peor para todos ... y al maestro que le dan la división “C” o “D” nunca tiene los 40 puntos, en cambio el que va al “A”, siempre ... y al “A” van todos los que tienen plata, y al “D” toda la resaca*”.

Ella se siente muy incomprendida y se declara resignada ante la situación. Al igual que las otras “resentidas sociales”, ha vivido muchos años fuera de la localidad y estima poseer un modo de pensar diferente del de la mayoría.

Me informaron que todos los maestros estaban organizados en tres *proyectos*, moda esta que se ha divulgado en todo el país como una estrategia pedagógico institucional destinada a obtener financiamiento del B.I.D. a través del Plan Social Educativo del gobierno nacional.

Tales proyectos son: el sociocomunitario, el pedagógico y un tercero denominado “Por un acto mejor”. El sociocomunitario tiene como objetivo “atraer a los padres”; el pedagógico, mejorar el nivel de integración en la planificación por áreas y ciclos; el tercero, “hacer actos más lindos, con más participación”.

El tema de atraer a los padres me recordó las amargas quejas repetidas en casi todas las entrevistas respecto de que “*los padres no se interesan*”. En efecto, se reiteró la consideración de que “*antes los padres se interesaban por los hijos, los hacían estudiar y venían a la escuela a ver cómo andaban*”, pero ahora no. Al escuchar esto tan insistentemente llamó mi atención el contraste con otras escuelas que conozco en las que, precisamente, el deseo de los maestros es que los padres *no* se acerquen tanto a la escuela, y los dejen trabajar tranquilos.

¿Por qué aquí preocupaba tanto este supuesto desinterés? Lo asocié con las láminas de la dirección que reproduce páginas atrás, en las que gráficamente aparece como primer *problema institucional* la “participación de los padres” —que supe aludía a la falta de ella —; y todos los problemas se nucleaban en torno a esa deficitaria participación.

En uno de las visitas a la escuela, a comienzos del presente año, observé en el gran pasillo de entrada, frente a la dirección un enorme cartel pegado a la pared —de manera que es lo primero que se aprecia al ingresar— que, según me dijeron, era la conclusión de un taller que había tenido lugar la semana anterior con presencia de padres y maestros:

- C omunicación, para conocernos mejor.
- O piniones sobre lo que desean para los hijos.
- N o a la ansiedad. Sí a la comprensión.
- C ompromiso para sentirnos muy cerca.
- I maginación para afrontar los problemas.
- E stimular en forma positiva al niño.
- N o hablar mal de la Señora.
- C olaboración ¡La necesitamos!
- I ntegración a la comunidad escolar.
- A fecto, para no sentirnos solos.

En una pared de las galerías, obviamente ocupando un sitio menos destacado que el gran afiche de entrada, en otros modestos carteles realizados con hojas de cuadernos pegadas longitudinalmente, se encontraban las conclusiones a las que habían arribado los grupos de padres en la misma jornada. Con trazos casi infantiles y abundancia de errores de ortografía, escritos con fibras de colores contenían estos textos, que daban cuenta de la pregunta convocante de cada grupo y las respuestas producidas:

Hoy en día
cual es su
preocupación
mayor en
cuanto a la Educa
ción

- * Nuestra preocupación es q' los chicos se adapten al nuevo cambio de educ.
- * No falte la maestra a clase.
- * Colaboramos con la maestra cada vez que nos necesita.

Grupo N° 1

Persy.

María. Rojas

Graciela Pereyra

Está de acuerdo con las formas de enseñar y aprender

¿Por qué?

- * sí estamos de acuerdo Porque a esa edad necesitan mucho apoyo y estimularlos
- * para poder desarrollar al paso del tiempo lo que ellos van conociendo y aprendiendo
- * Porque como padres deseamos la mejor educación para nuestros hijos
- * Nos comprometemos a colaborar con la escuela esforzarnos de ser presentes cuando sea necesario o con actividades para ser beneficiosos y de ayudar a nuestros hijos con las tareas y enseñanza diarias

Valentina Garcias
Hugo Silva
Silvia Cristina Salto

Que le gustaría que su hijo / a aprenda

- * compartir: compañeros,
- * comunicarse: Leer y Escribir.
- * Normas de conducta: respetar, respetarse.

Nos comprometemos a colaborar con la Institución: Ayudando siempre que la misma lo requiera.

Dora Orellana
Mauricia Farías
Matilde Palomo

Faltas a Clase de la Señora

La Señora puede faltar por razones familiares o enfermedades (aceptamos su falta.)

El grupo está compuesto Alisia, Romi, Ana, Antonia

No aceptamos que falte sin razones

Estamos dispuestos a colaborar siempre que podamos. en todos

(Ver Anexo VI)

Consulté el acta que se había labrado como testimonio de dicho taller, denominado Jornada de Convivencia: el lema convocante elegido fue: "JUNTANDO ESFUERZOS, PODEMOS CONSEGUIR MÁS". El acta consigna que, tras dar la bienvenida a los participantes, la directora realizó una reflexión sobre el lema e interrogó: ¿para qué sirve juntar esfuerzos?, a lo que se respondió con las siguientes opiniones: Para trabajar mejor, para comunicarnos, para compartir. Continúa el acta:

"Para dinamizar este encuentro se invita a los presentes a entonar la canción Sólo le Pido a Dios, acompañados por el Maestro especial de música y el docente Carlos B. Seguidamente, la Sra. de ... (directora) da a conocer los temas que se debatirán: Respeto, Responsabilidad. Una docente interroga: ¿Qué es el respeto? Diversas son las respuestas: - tener respeto a los mayores,

- es una norma de convivencia,*
- sólo existe en algunas personas.*

Pregunta la Sra. de... (maestra de 5º grado) ¿existe hoy? para lo cual responden: antes existía más; antes no había democracia, existía el autoritarismo; ya no existe el límite; hoy los padres son más permisivos; cada vez está peor, no escuchan a nadie, no respetan.

¿Cuáles serán las causas?, infiere la Sra. de... (la misma maestra).

Hay un acuerdo generalizado:

- falta de comunicación con los padres, creen en el afán de brindar elementos materiales, descuidan la buena educación, se olvidan los valores éticos y morales para una buena convivencia.*
- algunas veces se educa a los golpes sin resultados positivos."*

Luego se consigna una tarea similar realizada en torno al concepto de responsabilidad, el trabajo en grupos que esto genera - cuyas producciones se expresan en los afiches - y concluye el acta exponiendo la puesta en común final:

"Se arriba a las siguientes conclusiones:

- asistiendo a reuniones, jornadas y toda vez que convoque la escuela,*
- haciendo cumplir y ayudando en los trabajos del niño,*
- guiando y orientando desde el hogar,*
- los padres siempre deben ser modelo de responsabilidad,*
- no permitir al niño faltar sin motivo valedero,*
- seguir y acompañar el aprendizaje de los niños.*

(...) Finaliza la jornada con la siguiente reflexión: LA EDUCACIÓN ES UN COMPROMISO DE TODOS: PADRES, NIÑOS Y MAESTROS.

Se invita a compartir un almuerzo de camaradería." (Ver Anexo VII)

Un cambio de perspectiva:

Un par de meses antes de la finalización del año anterior ya había experimentado una importante modificación en mi modo de encarar esta investigación, como lo he referido antes (ver: Introducción).

En efecto, mi esfuerzo por detectar señales de *cambio* en los maestros, por desentrañar los significados que atribuían a este concepto, por observar clases en las que verificaba una y otra vez - siempre desde mi piel de pedagogo disfrazado - que en la práctica ejercían la enseñanza del modo más tradicional que concebirse pueda, se veía siempre interpelado e invadido por una realidad más compleja y múltiple de lo que esperaba encontrar. Los *recortes* parecían cada vez más difíciles, y los entrevistados me hablaban más de las trivialidades de lo cotidiano que de lo que me interesaba.

Esas trivialidades instalaban recurrentemente a los padres, a la directora, a *la gente*, y siempre en juicios de carácter valorativo.

Las opiniones acerca de la directora se pronunciaban mayoritariamente a favor, destacando sus conocimientos, su capacidad de conducción, su tendencia a la toma de decisiones en forma participativa. Algunos, en cambio, le reprochaban un exceso de presión sobre los maestros y el chantaje que ejercía con el *cuaderno de actuación* y el concepto.

La directora, por su parte, siempre me manifestaba conformidad con los maestros - "*excepto dos o tres que no quieren cambiar*" - con su actitud de dedicación al trabajo y su disposición a incorporar nuevas sugerencias.

Y la queja sobre los padres se repetía...

Empecé a pensar que necesitaba reconsiderar lo que estaba observando desde una perspectiva más abarcadora, aún a riesgo de abandonar la preocupación por el tema de investigación originariamente planteado, y procurar comprender la dinámica de la escuela en el medio en el que se encontraba, en relación con las otras escuelas, con el resto de la sociedad.

Así fue que retomé la teoría de Bourdieu, ya no como mero representante del reproductivismo sino como un encuadre que me permitía reenfocar más abarcativamente lo que iba apareciendo.

Así, pude percibir la postura de Hebe, maestra de 7º, que se enorgullece de ser apodada "Sarmiento" por su infatigable dedicación a la escuela - hasta le reprochan que "descuida su casa", cosa que desmiente categóricamente - como un *habitus* perfectamente adaptado¹⁹. Del mismo modo, el hecho de que la mayoría la considere con respeto y no así a las dos *resentidas sociales* cuyos *habitus*, en virtud de sus historias familiares y trayectorias particulares, se estructuraron en forma significativamente diversa, y pagan el precio de una cierta marginación²⁰.

¹⁹ "el *habitus* es a la vez, en efecto, el *principio generador* de prácticas objetivamente enclasables y el *sistema de enclasamiento* (*principium divisionis*) de estas prácticas. Es en la relación entre estas dos capacidades que definen al *habitus* - la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto) - donde se constituye el *mundo social representado*, esto es, el *espacio de los estilos de vida*". Bourdieu, P. 1988 p. 169 - 70:

²⁰ "Aunque *siempre* se perpetúen en las disposiciones constitutivas del *habitus*, las condiciones de adquisición de las propiedades sincrónicamente detalladas no se evocan más que en el caso en que exista

Teresa, una de ellas - la que me hablaba del cura -, es sin embargo muy admirada por lo que sabe: pasa por ser la más innovadora, la más lectora, la más actualizada, y a quien se confían la mayoría de las actividades pedagógicas de articulación interna. Teresa no cuenta con suficiente *capital social*, pero ha invertido satisfactoriamente en *capital cultural*. No ha logrado ser respetada por el pueblo como una *señora*, pero ha conseguido que todos hablen de ella como una profesional autorizada.²¹

Poco a poco, fui advirtiendo otras simetrías y comprendiendo discordancias: Carlos B. - citado en el acta de la Jornada junto al maestro de música - *no* es maestro de música; pero es el mejor guitarrero del pueblo y, además de ser muy inteligente, cuenta con un excelente sentido del humor. Su presencia se torna indispensable para toda reunión informal - lo que es mucho en una sociedad tan “fiestera” como suelen decir -, para animar los encuentros en los recreos y organizar la musicalización de los actos, tan valorados por motivos que aún seguía yo sin comprender. Carlos tenía un gran capital en el campo social, quizás más que el resto de todos sus colegas; y eso le permitía burlarse en forma más o menos humorística de sus colegas que “*son todos unos borregos*”, aludiendo a la sumisión ante la directora y la opinión pública.

Cuando lo interrogué acerca de las causas a las que él atribuía esta docilidad, me respondió algo diferente a los demás: “*Si uno se rebela, se echa a todo el pueblo en contra... porque la gente la quiere a la Rosa (la directora)... Y después no te quieren inscribir los chicos con ese maestro*”.

En general siempre me habían dicho que el temor era hacia la directora, no hacia los padres de los alumnos.

Supuse una alianza de la directora con los padres como forma de control de los maestros... pero ¿qué podía hacer la directora ante la rebeldía de un docente? Todos respondían: notas en el cuaderno de actuación, bajo puntaje en el concepto a fin de año.

En efecto, una simple anotación en el cuaderno como: “*No ha colaborado en la actividad (...) cuando se le solicitó*”, es suficiente para que se altere el puntaje del concepto anual. Este se compone de cuatro ítem que se califican en una escala de 1 a 10, de suerte que el máximo es de 40 puntos:

- Asistencia.

discordancia entre las condiciones de adquisición y las de utilización, es decir, cuando las prácticas engendradas por el *habitus* aparecen como mal adaptadas porque se ajustan a un estado anterior de las condiciones objetivas (es lo que podría llamarse el efecto Don Quijote)”. Bourdieu, P. 1988 p. 108

²¹ “El campo del poder es un campo de fuerzas definido en su estructura por el estado de la relación de fuerza entre las formas de poder o entre especies diferentes de capital. Es también, inseparablemente, un campo de luchas por el poder entre detentadores de poderes diferentes, un espacio de juego donde los agentes y las instituciones, que tienen en común el poseer una cantidad de capital específico (económico o cultural, sobre todo) suficiente como para ocupar posiciones dominantes en el seno de sus campos respectivos, se enfrentan desplegando estrategias destinadas a conservar o transformar esa relación de fuerza.” Bourdieu, P.: 1993 b.p. 390 -91.

- Cultura general y profesional.
- Aptitudes docentes y directivas.
- Laboriosidad y espíritu de colaboración.

De hecho, según pude saber, los indicadores establecidos por el Ministerio para adjudicar los puntajes son tan discriminados y exigentes que resulta prácticamente imposible obtener el máximo, ya que, por ejemplo, para obtener 10 puntos en el segundo rubro es menester haber publicado un libro.

Sin embargo, los directores ajustan las escalas en función de lo que estiman puede esperarse según el contexto y esto les permite una gran discrecionalidad. Así, es consuetudinario en Taco Pozo - una regla no escrita - que todos los maestros muy antiguos obtengan invariablemente 40 puntos al final de cada año: puede colegirse que ya han aprendido muy bien la lección.

Pero a los docentes más jóvenes se los *doma* - así se me dijo - poniendo el énfasis en los dos últimos rubros. Resulta sencillo: si no responden a todo lo que la dirección les solicita, revelan no poseer *aptitudes docentes y directivas* ni *laboriosidad y espíritu de colaboración* en la medida suficiente.

El puntaje de este concepto constituye un importante elemento para la obtención de un ascenso, un traslado o un cargo estable como titular. Siguiendo a Bourdieu, vemos que la preocupación por este puntaje no constituye sólo un interés en el campo simbólico - del prestigio ante la directora o de los pares - sino también en el campo económico. También debemos recordar lo dicho por la *resentida* Margarita en el sentido de que la asignación de un maestro a determinada división, atribución que ejerce arbitrariamente la directora, se transforma en un muy fuerte instrumento de sanción.

De manera que la docilidad ante la dirección implica una importante inversión en ambos campos.

Esto confería un nuevo sentido al compromiso con *el cambio*, declarado reiteradamente por los maestros entrevistados: La directora, ella sí, estaba persuadida de que "hay que cambiar", aún cuando sus argumentos no aludieran al fracaso de prácticas anteriores sino a lo que escuchaba insistentemente en cuanta reunión, curso o congreso tenía oportunidad de participar. Los maestros, en cambio, incorporaban esa necesidad porque su *capital* estaba en juego en varios campos a la vez. Paradójicamente, las *resentidas sociales*, terminaron pareciéndome las más genuinamente comprometidas con el cambio: Teresa, por su rebeldía y su interés por innovar que todos reconocen; Margarita, por su denuncia de la injusticia social y su lucidez al advertir que nada cambiará si no cambia la actual forma de distribución económica.

Volvamos a Carlos B.: en una entrevista me dijo: " Hay mucha rivalidad entre las escuelas por quién tiene mejores maestros". Pregunté qué quería decir con mejor maestro: "Que saben más, que se preocupan más". Estas expresiones me iluminaron: si las escuelas compiten, ¿Quién es el juez de la competencia? ¿Los alumnos, los padres,

la supervisora, los otros maestros? Y, en definitiva, ¿cuál es el premio, cuál es el capital por el que se compite?

En las entrevistas se reiteraba una constante que fortalecía mi sospecha de que el proclamado interés por el cambio respondía más a una dócil adhesión a una propuesta fuerte que a una íntima convicción de cada maestro: el hecho de que la mayoría expresaba que “antes se aprendía mejor, en cambio ahora se les da demasiado y terminan no sabiendo nada”. Fue apareciendo con claridad que:

- La mayoría adhería entusiastamente al cambio, entendido tal como era interpretado y transmitido por la directora - que, luego lo supe, se nutría prácticamente de una única fuente de información y motivación cual es el Programa Nueva Escuela, gestionado en la sede regional de la localidad de Sáenz Peña por los supervisores -.

- Tal cambio se concebía básicamente como consistente en: planificar la actividad docente en conjunto con uno o más colegas; organizar la actividad dicáctica de las clases con menor énfasis en la explicación en favor de técnicas que “*hagan pensar*” (mayéutica, planteo de situaciones problemáticas, etc.); otorgar mayor participación protagónica a los alumnos en actividades tales como preparar las carteleras o conducir los actos escolares.

- No aparecía como motivo de la necesidad de cambiar el hecho de que se reconociera el fracaso de estrategias anteriores; por el contrario, se presentaba una clara nostalgia de “la enseñanza de antes”.

- Las causas a las que parecía atribuirse el éxito de la didáctica de décadas atrás estaban cifradas en el *interés de los padres* y en que *había más respeto*.

- Ante repreguntas acerca de las innovaciones - tan apreciadas en las primeras respuestas - las mismas aparecían como fuentes de ansiedad y consideradas con cierta desconfianza.

Llegué a plantearme la siguiente hipótesis: los maestros valoran - es su *hábitus*, su “historia hecha cuerpo” - la formación que recibieron cuando niños, marcadamente autoritaria. Formación que perciben exitosa porque respondía a una alianza férrea entre los padres y los maestros: eran tiempos en los que la mayoría de la población de la zona, total o parcialmente analfabeta sacralizaba a los docentes y contribuía a reforzar su autoridad colaborando con lo único que podía, esto es, consolidar la sumisión absoluta de sus hijos al maestro y castigarlos ante la menor muestra de rebeldía.

La escuela, por su parte, no era concebida como una institución contenedora sino como un ámbito en el que sólo se podía permanecer en la medida en que se ejerciera una total sujeción a las normas; el que no se doblegaba, quedaba fuera sin mayores miramientos.

En los últimos años, sin embargo, se registraron dos cambios en esta estructura: la escuela pasó a ser percibida como un derecho - el precio exigido a un alumnos por permanecer en ella no implica una sumisión tan absoluta -, y, por otro lado,

importantes sectores de la población modificaron su percepción del maestro haciéndolo descender del pedestal.

Esto generó un cierto relajamiento en la disciplina de los alumnos, observable en dos planos: en el estrictamente pedagógico, y al verse menos presionados -incluso porque no se ejerce el castigo físico en la escuela, cosa que algunos docentes parecen lamentar - no se *aplican* con el esmero con el que lo hacían décadas atrás los actuales maestros, y aprenden comparativamente menos (“*¡salen de 7º sin saber leer!*”, me repitieron) esto representa para los educadores, además de una frustración personal, la pérdida acumulativa de prestigio ante los padres y un esfuerzo cada vez mayor por encontrar estrategias didácticas más eficaces (“*Hay que leer, leer mucho, ir a cursos ... y son caros...*”).

Y en el plano de las interacciones personales y grupales, que los alumnos ya no respondan como reclutas al menor antojo del maestro: pocas veces he visto, si es que he visto, alumnos tan sumisos, callados y tranquilos como los de esta escuela; sin embargo, la queja por lo “indisciplinados que son” fue una constante durante toda la investigación.

En este marco de pérdida de prestigio social, sensación de fracaso, necesidad de esfuerzos cada vez mayores y el agregado de tener que competir con otras escuelas, la mayoría de los docentes parecen ilusionarse con que el *cambio de ahora* resolverá esos problemas y restaurará el viejo orden de los antiguos maestros con los que se identificaron.

Sin embargo, observan con desasosiego que luego de tres años de iniciarse estos cambios, no sólo no se resuelven los problemas, sino que se incrementan, ya que la incorporación de técnicas menos dirigistas y contenidos básicos de enseñanza más ambiciosos y complejos que los anteriores sólo pueden agravar - desde esta perspectiva - la situación.

Mi hipótesis me resultaba harto razonable, pero generaba preguntas obvias: ¿por qué, si todo esto genera frustración y desaliento, no resisten abierta o solapadamente, en lugar de prestarse a todos los requerimientos de la dirección? ¿Por qué sólo Margarita es capaz de fingir que se incorpora a la nueva dinámica y luego “*llena el pizarrón de multiplicaciones*” - es decir, apuesta a lo que sabe que resulta eficaz?

Pero sobre todo, ¿por qué mantienen tanto empeño en sostener las prácticas que nada le reportan, como elaborar pastelitos y empanadas y venderlos en días de descanso para obtener fondos con destino a mejorar la escuela, o sacrificarse tanto por adornar los actos? ¿En qué campos se libran las luchas y cuál es el capital en juego?

Expresamente, resolví regresar exactamente un año después del primer viaje; esta vez, el interés original había mudado y deseaba observar el acto del 20 de junio y centrarme en ello.

Ese ritual podía ser distinto o parecido al del año anterior, pero tenía que decirme nuevas cosas.

CAPÍTULO IV

Era el 20 de junio, un año después

Arribé a Taco Pozo al atardecer del día 18 de junio, reiterando mis pasos del año anterior, ya que estaba previsto que el acto escolar tendría lugar el 19 y el de la plazoleta el 20; decidí entrevistar a la profesora de Práctica de la Enseñanza del Instituto del Profesorado por el acceso privilegiado que tiene a las distintas escuelas, con vistas a que me refiriera las comparaciones que ella advertía entre éstas. No la encontré, pero en esa búsqueda di en llegar a la casa de Gloria, esposa de Carlos B. y también maestra de la escuela.

Se encontraba junto a otras dos colegas preparando banderas y soles para el acto: las tres constituían el núcleo de la comisión "Por un acto Mejor". Tras los saludos, chistes y primeros mates, comencé a manifestar mi asombro ante tanto trabajo y a tratar de averiguar por qué lo hacían. Gloria me decía: *"nosotros puteamos, pero al final hacemos (...) Estoy que hiervo con unas colegas que dicen que no hacemos nada... pero hacemos, y al final, nosotras somos de la comisión de actos para organizar, no para hacer todo nosotras, ¿no te parece?"*

Apareció Carlos e intervino: *"todos chillan, pero hay que hacerlo... porque siempre fue así y la gente espera eso."* Lo dijo con cierta amargura, pero también como si fuera una lúcida opción.

G. completó: *"Y todos saben que los únicos que hacen esto bien son los maestros (...) es para que ellos (los padres) recuerden cuando iban a la escuela, porque al final, andá a saber si San Martín y Belgrano existieron... lo que cuenta es que la gente tenga el acto como les gusta"*. Y Laura, otra de las maestras, agregó: *"y las escuelas se sacan los ojos a ver cuál lo hace mejor... todo para figurar... Figuretti es un poroto"*.

Por una orden reciente de la supervisora, ambos actos tendrían que realizarse el día 20, tal como había ocurrido el año anterior.

En la mañana siguiente, volví a encontrar a las tres maestras en la biblioteca de la escuela. Estaban terminando de confeccionar unas muy elaboradas tarjetitas de invitación, mientras entretenían a los alumnos del grado de una de ellas viendo un video con dibujos animados en la misma sala. Las galerías y el pasillo central ya estaban adornados con ramos de globos y palomas, guirnaldas, campanas y escarapelas, todo elaborado en papel de colores celeste y blanco.

Las actividades se desarrollaron como un día de clases normal, pero se percibía claramente que la atención de todos estaba puesta en ultimar los detalles para los actos que se avecinaban.

En un momento, en la dirección, Rosita me reiteró sus quejas respecto de los padres: *"No aparecen nunca, pero después te vienen a principio de año con exigencias: ponélo al chico con esta maestra y no con tal otra, porque si no lo llevo a otra escuela"*.

Esto ya había aparecido en otras entrevistas, pero no le di otra importancia que la de un capricho eventual de alguna madre.

Cuando manifesté mi interés en este punto, agregó que efectivamente tienen derecho a inscribir a sus hijos donde deseen, independientemente del barrio en el que habiten, y que ejercen ese derecho. Los criterios que emplean los padres para seleccionar una maestra son, básicamente, “*que no sea faltadora, que sea trabajadora, y que enseñe bien*”. Yo pensaba, habiendo analizado las producciones del taller de padres que estaban en los carteles que reproduje más arriba: ¿a qué llamarán los padres *enseñar bien*? Sea lo que fuere, parece cierto que, como en todos lados, para muchos padres la escuela es sólo un lugar destinado a ser “custodia de la infancia”²², pero muchos otros no se conformaban con eso.

Durante esa jornada tuve oportunidad de interiorizarme de ciertos aspectos significativos de la relación entre las escuelas y el poder político local: las familias fundadoras de Taco Pozo, los primeros hacendados y dueños de los puestos, reconocían filiación radical. El advenimiento del peronismo aglutinó bajo esta nueva identificación a todos los desposeídos que trabajaban a las órdenes de aquéllos.

De hecho, de todo el conjunto fueron los hijos de familias más acomodadas - léase radicales - los que pudieron acceder a estudios superiores y obtener el título de maestro, por lo que las tres escuelas constituyen la mayor concentración de radicales en medio de un pueblo abrumadoramente peronista. Hasta tres años atrás la intendencia estuvo invariablemente a cargo de administraciones justicialistas, por lo que las relaciones entre las escuelas - especialmente sus directivos - y el poder político se caracterizaban por la frialdad o el conflicto más o menos encubierto.

El triunfo radical en las elecciones de 1995, tanto en la gobernación cuanto en la municipalidad local - y este último en virtud de que el justicialismo se desmembró y un importante sector se alió a la lista radical - produjo un reacomodamiento total de la situación.

Las tres directoras, así como muchos docentes, establecieron una relación de colaboración con la intendencia. Así, el municipio realizó actividades de apoyo a las escuelas y aún, favoreció personalmente a docentes y familiares, especialmente brindando trabajo o mejorando su situación laboral.

Esta colaboración ha incluido a otros sectores, como los médicos - también radicales en su mayoría - que extienden certificados de enfermedad para lograr “acomodar” a un docente de su grupo mediante el siguiente procedimiento: una directora advierte que una docente está próxima a solicitar una licencia de larga duración por razones de traslado, comisión, enfermedad de largo tratamiento, maternidad u otras causales; consulta la lista de candidatos a suplirla elaborada en función del puntaje; se percata que deberá otorgar la suplencia al primero de la

²² Ver: Fernández Enguita, M.: 1996. p. 44 y ss

lista, que no es de su agrado o del partido o de su grupo. Entonces persuade a otra colega de su confianza para que tome una breve licencia de cinco días, para lo cual el médico certifica que ésta se encuentra enferma. De ese modo, obliga a la primera de la lista a tomar esta suplencia corta y automáticamente la siguiente, que goza de las preferencias de la directora, accede a la de larga duración. Según me refirieron en diversas ocasiones, esto es práctica común para beneficiar a amigos, pero en estos años se ha tornado un instrumento para favorecer a militantes del partido en el poder.

Por otra parte, desde que se inició esta gestión los actos en la plazoleta son encomendados exclusivamente a las escuelas - con anterioridad los organizaban también otras instituciones -, con un sencillo argumento de sentido común: *“los maestros son los únicos que saben hacer bien los actos”*.

Y también acordaron que cada acto sería organizado por las tres escuelas en conjunto: a una corresponde la ornamentación, a otra las glosas y a la tercera los números (dramatizaciones a cargo de los alumnos); y en cada acto permutan los roles respecto del anterior.

Comprendí por qué el año anterior el discurso del profesor de la escuela secundaria había sido tan crítico - este establecimiento no se identifica en general con la gestión municipal - y que este año dicha escuela ni siquiera participara del acto central del día 20; en su lugar, convocaron a un maestro retirado que, como se verá, aprovechó el hecho de contar con una tribuna para rendir homenaje al gobernador...

En una ocasión reciente, tres meses antes, se había realizado la “Fiesta del Pueblo”, en conmemoración de la fecha de su fundación. El gobernador de la Provincia había llegado en tren y a poco de arribar ante la presencia multitudinaria de los vecinos se había dirigido con su comitiva y un grupo de notables a una estancia distante a 1,5 Km de la localidad a celebrar una cena de gala. La finca es propiedad recientemente adquirida por una empresa de Buenos Aires acopiadora de carbón y exportadora de briquetas.

En la mesa central del banquete se instalaron el gobernador, su comitiva, el intendente local, los concejales radicales - del partido de ambos -. En una de las mesas laterales, parte de la comitiva integrada por el personal de ceremonial y protocolo. En otra los médicos locales, las familias de los tres mayores propietarios. En la última, la familia del intendente, otros concejales y maestros radicales. Todos los comensales recibieron invitaciones personales. Los únicos justicialistas fueron los integrantes del conjunto folklórico contratado para animar la velada. Un detalle que fue comentado es que el gobernador se levantó a saludar a don Silvio H., mayor terrateniente de la zona.

Esto me fue referido junto a otro dato: cuando llegan a Taco Pozo funcionarios del Instituto de Colonización - ente gubernamental responsable de la administración de las tierras fiscales - se instalan directamente en la estancia de este productor.

Pues bien, la mañana siguiente me dirigí a la escuela habiendo tomado los recaudos para que la grabación del acto no presentara fallas.

A la hora 8, todos los alumnos se encontraban tomando café con leche en sus aulas acompañados de sus maestros luego de haber rezado el Padre Nuestro y agradecido los alimentos, como lo hacen a diario. Tres cuartos de hora después la dirección, nuevamente convertida en trastienda “*goffmaniana*” era un animado sitio en el que se terminaban de coser moños, cintas, distintivos y adornos a los cabellos y guardapolvos de algunos chicos. De los parlantes que se encontraban a ambos lados del escenario, en el patio, se oían zambas y otros géneros folklóricos. Todas las puertas que comunicaban las galerías con el patio, al igual que la puerta de acceso al edificio, se encontraban adornadas con grandes gotas y nubes celestes y blancas realizadas en cartulina. El patio, naturalmente, también contaba con gran número de guirnaldas, nubes, globos, palomas, etc.

La tarima del escenario estaba ornamentada con dos enormes macetas en los extremos anteriores, cada uno de los cuales contenía una gran flor cuyos pétalos estaban formados por globos - no resultará difícil imaginar el color de los mismos -. Detrás se había instalado un enorme telón azul con una reproducción del mapa de la República atravesado por una bandera sostenida por el dibujo de un gaucho; junto al mapa, la siguiente leyenda: “*Bandera mía: que el blanco de tu pureza y el azul de tu cielo nos abrace toda la vida*”.

Al igual que el año anterior, el sonido del timbre señaló el momento en que los grados debían terminar de formar en filas, lo que ocurrió rápidamente.

Con la formación alineada frente al escenario, dio comienzo el acto. Se generalizó el silencio - seguramente tras una señal que no logré percibir - y desde el micrófono el maestro Carlos B. pronunció secamente la orden: “*media vuelta*”. En un instante, todos giraron 90° hacia la derecha quedando en posición de mirar al mástil. Una alumna se acercó al mismo y comenzó a izar la bandera mientras se oía una grabación de la marcha “Aurora” concluido lo cual, y como la bandera había quedado a escasos 20 cm. del tope, el maestro por el micrófono dijo lacónicamente: “*Un poco más*”, lo que inmediatamente fue comprendido por la niña, que se apresuró a terminar el izamiento hasta el límite del mástil. Inmediatamente, otra orden de “*media vuelta*”, dirigió todas las miradas al escenario.

De inmediato, una alumna de séptimo grado - oficiante de lectora de las glosas - leyó un texto introductorio:

“Belgrano no era un hombre que anduviera perdiendo el tiempo: necesitaba una bandera, e inspirado por los colores azul del mar y la blanca pureza de las nubes, la creó para orgullo de todos los argentinos, y que reinará siempre en el suelo patrio.”

*Blanco y celeste tus colores son;
eres guía de la Patria libre;
hoy te reverencio lleno de fervor;*

esto te digo, Bandera mía, con todo mi corazón”

Otra niña, maestra de ceremonias, tomó el micrófono para anunciar “*el ingreso de la bandera de ceremonias, portada por los abanderados*”; la abanderada y los escoltas - de 6º y 7º grado - atravesaron desde detrás la formación y se instalaron entre las filas de alumnos y el escenario.

La niña que dirigía leyó con voz monocorde: “*Nuestro Himno está siempre en los momentos de mayor emoción nacional; sus notas gloriosas nos traen recuerdos de amor y de paz.*” De inmediato, su compañerita - más pequeña - anunció: “*Entonación del Himno Nacional Argentino*”, el que comenzó a escucharse en una grabación que todos acompañan cantando.

Terminada la ejecución, una de las niñas presentó: “*Palabras alusivas de un padre del establecimiento, señora...*” (sic)

La madre en cuestión, que además de tener un niño en la escuela, es estudiante de magisterio, inició su discurso leyendo el texto de una carpeta forrada en celeste y blanco con la forma de la bandera:

“Señora Directora, Rosa N. de P...; Señora Vicedirectora, L. L. de G..., autoridades presentes; señores padres; docentes; alumnos: Pablo es un nene de tercer grado; Pablo saluda todas las mañanas a la bandera celeste y blanca, nuestra bandera argentina. Un día la señorita le explicó cómo era Manuel Belgrano, el creador de la bandera. Y esto fue lo que contó: Manuel Belgrano fue un criollo que trabajó por nuestra libertad. Participó en la época del 25 de Mayo de 1810, cuando los patriotas, todos juntos, decidieron que ya no querían que España nos gobernara y que era tiempo de gobernarnos solos. Claro que si queríamos ser libres, habría que luchar por la libertad. (...) los criollos comenzaron a luchar contra los españoles. Manuel Belgrano era jefe del Regimiento de Patricios y tuvo que realizar algo muy importante: organizar la defensa del río Paraná para no dejar pasar a los españoles que navegaban en ese río. Sus soldados lucharon valientemente, pero no tenían bandera. Belgrano pensaba y pensaba: ¿Cómo debe ser nuestra bandera? Y por fin se le ocurrió: celeste como el cielo y blanca como las nubes. Manuel Belgrano la hizo confeccionar en Rosario, y cuando ya estuvo terminada reunió a los soldados, todos juntos, a orillas del río Paraná, se emocionaron al izar una bandera celeste y blanca. El general Belgrano les dijo a sus soldados: Soldados; esta es la bandera de la Patria, ¿prometen defenderla hasta morir? Sí, juramos, prometieron los soldados. Pablo se quedó pensando. Cuando llegó a su casa le dijo a su mamá: Mami, cuando el año que viene haga la Promesa a la Bandera, me voy a sentir tan contento como un soldado de Belgrano. Niños: la bandera debe ser izada por manos muy limpias; como el Himno, debe ser cantada por bocas muy puras... ¿Por qué? Porque la Bandera es un himno que flota y el Himno es una bandera que canta. Nada más.”

Tras los aplausos - los aplausos de todos los momentos del acto, al igual que el año anterior, me parecieron de igual intensidad, formales -, la alumna encargada de la lectura de las glosas leyó: “*Eres como un águila que en el azul del cielo te*

elevas majestuosa, llevando la gloria en su vuelo". La maestra de ceremonias procedió a anunciar: "*Poesía A Mi Bandera por una niña de primer grado A*". Bruscamente se oyó por los parlantes la marcha *A mi Bandera*, la que fue incorporada a partir de este momento durante algunos segundos a todas las transiciones. De inmediato condujeron a la pequeña hasta el micrófono y recitó lentamente:

*"La nube le hace cosquillas,
el viento la invita a bailar,
tiene un sol que siempre brilla
me gusta verla flamear"*.

Le sucedieron los aplausos y una nueva glosa: "*Cada 20 de junio la bandera de los argentinos la vemos flamear en todas partes de nuestra Nación*".

Se anunció de inmediato una nueva "*Poesía A Mi Bandera por alumnos de cuarto grado A*". Cuatro niños ascendieron al escenario y cada uno a su turno recitó una estrofa, siendo la última dicha a cuatro voces:

*"Ven con nosotros, Bandera,
ven aquí a festejar:
nuestro mejor homenaje
hoy te queremos brindar"*.

Nueva glosa: "*Siempre estaré feliz de poseerte, Bandera amada*". Fue anunciada a continuación una nueva "*Poesía A Mi Bandera por una alumna de cuarto grado C*":

*"Bandera celeste y blanca, Bandera de mi patria,
jirón de nuestro cielo, te canto con fervor
y juro defenderte con brío y con desvelo
si oscurecer osaran la gloria de tu sol.
Bandera que eres honra de un pueblo generoso
y de los hombres eres un vínculo de paz
bajo tu manto cubres a todo aquél que anhele
honrar con sus virtudes tu augusta majestad"*.

Le sucedió un breve pasaje de chacarera tradicional por los parlantes, al que siguió la glosa: "*Manuel Belgrano la creó a la Bandera y todos los argentinos debemos celebrarla en todas las fiestas y actos*". De inmediato se anunció a los alumnos de 6° y 7° "B" interpretando la chacarera "*A Manuel Belgrano*".

Con la música de la conocida chacarera "*Los Dos Hermanos*", ejecutada en órgano electrónico por el maestro de música, el coro de alumnos de ambos cursos cantó una letra adaptada a la efemérides, que en sus últimas estrofas expresaba:

*"Cansado un día
de andar luchando
creó la bandera"*

celeste y blanca.

*De esta leyenda
no hay que olvidarse
que los hermanos
no deben (...)*

Espontáneamente, todos los asistentes comenzaron a batir palmas como se acostumbra en este género con singular entusiasmo: fue el único momento en que daba la impresión de que los asistentes realmente disfrutaban de lo que sucedía.

Última glosa: "*Bandera blanca y celeste, eres la alegría en la sonrisa de un niño, corazón de la Patria mía*"; a la que sucedió el anuncio: "*Retiro de la bandera de ceremonias*".

Entre aplausos y nuevamente con la *Marcha A Mi Bandera*, se retiraron los abanderados, e inmediatamente una maestra expresó tomando el micrófono: "*Queridos niños: esa bandera blanca y celeste que flamea en lo alto de nuestra escuela necesita nuestro amor y respeto; amadla siempre cada día que pase, prometedle llevarla en el corazón para que la Patria se sienta feliz y orgullosa de sus hijos*".

La niña maestra de ceremonias cerró el acto con estas palabras: "*De esta manera hemos homenajeado al creador de nuestra bandera, el general don Manuel Belgrano*".

Tras un momento en el que todo el alumnado se sintió implícitamente autorizado a conversar con los compañeros próximos, lo que generó un murmullo creciente, un maestro tomó el micrófono para indicar, con un estilo bruscamente contrastante con todo lo que se había dicho hasta ese instante: "*Chicos, los que van a ir a la plaza, cuarto grado turno mañana y turno tarde, por favor quedarse en el mismo lugar. Los demás: hasta el lunes, chicos, si Dios quiere.*"

Comenzó a escucharse otra vez una grabación de chacarera y en pequeños grupos o individualmente los alumnos comenzaron a romper filas y separarse, iniciando un lento desplazamiento hacia la calle, hasta que sólo permanecían en el patio los alumnos de los cuartos grados y algunas maestras.

Los docentes iban por turnos a la cocina donde, de una manera muy informal, tomaban mate cocido con leche y comían pan, comentando las alternativas del acto. Las expresiones eran de satisfacción y aliento mutuo. Una de las maestras que había estado a cargo de la organización se acercó a la directora en busca de una opinión; ésta le dice que "*estuvo mejor que el del 25 de Mayo, con más brillo.*" La docente, muy contenta, salió al pasillo a buscar a sus compañeras organizadoras - el grupo de Gloria y Laura que habían pasado interminables horas dedicadas a los preparativos - y les contó esto repitiendo las palabras de la directora y agregó: "*Y el del 9 de Julio tiene que estar mejor*", a lo que sus colegas asintieron.

Me dirigí a la plaza. A las 10:15 el escenario estaba montado como un año antes, sin el telón posterior pero con unos enormes parlantes adornados con ramilletes de globos. Todo alrededor, en las columnas de iluminación y en cordales que se extendían entre éstas se habían dispuesto guirnaldas, campanas, palomas y esferas de papel: desde luego, ni por error podría esperar verse algún detalle verde, rojo, amarillito.... Pocas personas - en general padres de alumnos - se disponían en las gradas destinadas al público y entre ellos y el escenario los alumnos de los cuartos grados de las escuelas, formados. Detrás de la tarima central y a los costados se fueron ubicando las delegaciones de sextos y séptimos grados y los maestros, a los que se sumaban padres que llegaban tarde.

Durante el tiempo de preparación y hasta el inicio del acto por los parlantes se oía música folklórica. Delante del escenario, hacia la izquierda, un reducido número de sillas una junto a otra fueron ocupadas por el intendente, un concejal de su bloque, la supervisora de nivel primario - residente a trescientos kilómetros y que viajó exclusivamente para el acto y regresó a su localidad conforme éste concluyó - y tres policías.

Al igual que el año anterior, el intendente me envió una maestra tan pronto me divisó para insistir en que me sentara junto a las autoridades. Nuevamente debí excusarme insistentemente para poder ubicarme en las gradas posteriores.

El acto comenzó con las palabras de A. - la maestra que había celebrado el reconocimiento de la directora por el éxito del acto escolar -, y que ahora actuaría en la plaza como maestra de ceremonias:

“Un año más en que recordamos a un grande de nuestra Patria, Manuel Belgrano fue grande porque supo defender con hidalguía nuestra causa y por sobre todo nos legó la Bandera con su ondear sereno y majestuoso en los altos mástiles. Como argentinos que somos nunca nos dejarán de abrazar esos colores sacrosantos y el calor del sol nos dará fuerza bravia para lucirlos con desdén en cualquier parte del mundo así como lo hicieron por primera vez aquellos héroes que nunca estuvieron sentados en tronos de reyes sino que supieron desde sus lugares pensarla, crearla y jurarla hasta perder la vida si fuera necesario. Por eso es que hoy y siempre su blanco de pureza nunca nos dejará de abrazar y nos unirá por los siglos, y nos dará la esperanza de vida, siendo este el puente que necesitamos para conquistar y enarbolar muy alto la bandera de la justicia y la honestidad, de una libre y soberana nación como lo desearon los hombres de mayo de 1810, y la que pretendemos tener hoy en un Taco Pozo dispuesto a ser parte de la Argentina toda.”

De inmediato, otra maestra continuó:

“Sus colores nos hacen descubrir como hermanos; esas tres franjas representan nuestro hogar, nuestro idioma, nuestras costumbres y tradiciones. Para demostrar esto no podían faltar las manos de niños, jóvenes, adultos que con paso sereno y su mirada fija la transportan seguros y orgullosos, teniendo en cuenta un eslogan que es: estudiar y saberla conquistar. Recibimos a las banderas de ceremonias.”

Fueron anunciadas, a medida que ingresaban con el fondo musical de la *Marcha Mi Bandera*, las banderas de ceremonia de las escuelas N° 928 y N° 828 urbanas de la localidad, luego la de la "Escuela de Nivel Terciario de Taco Pozo" - lo que al Instituto de Nivel Terciario seguramente no habrá agradado -, Policía local, Escuela de Adultos, y finalmente la de la escuela N° 348, seguramente en último lugar por pertenecer a ella los oficiantes. Agregó la conductora que "también contamos con delegaciones del Jardín de Infantes, Centro de Jubilados y Nuevo Banco del Chaco".

Comenzó de inmediato a oírse una versión grabada en piano de "Aurora", a la que se superpuso la voz de una de las maestras diciendo: "Bemoles y corcheas se cruzaron en los pentagramas de Blas Parera y Vicente López y Planes para hacerlo vibrar con sus acordes melódicos cada vez que nos reunimos para recordar acontecimientos como este: invitamos a todos los presentes a entonar nuestra Canción Patria".

Todos de pie, acompañamos la versión grabada del Himno. Luego se invitó "a todos los presentes a realizar un minuto de silencio en honor a todos los héroes de la Patria", el que fue cumplido ceremonialmente, oyéndose algunos tímidos silbidos de niños del público que se divertían violando la norma.

A continuación se invitó "a dos alumnos de la escuela 348 a depositar una ofrenda floral, para tener siempre presente a nuestros héroes que ofrendaron la vida por defender la Patria" y luego se anunció a un docente jubilado que "dirigirá la palabra por motivo de esta fecha tan importante"

Con la música de fondo de "Aurora", el maestro comenzó leyendo: "Autoridades civiles, policiales, educativas y de los distintos entes institucionales, provinciales o nacionales que nos acompañan, señoras, señores, alumnos..." Agradeció a continuación el haber sido convocado para pronunciar el discurso en esta fecha. Reseñó luego la historia de los años "de la anarquía de los años 20", las Guerras Civiles de la primera mitad del siglo pasado, momento en que murió Manuel Belgrano. Realizó una semblanza biográfica del mismo deteniéndose en las circunstancias de la creación y posterior jura de la Bandera. Luego expresó:

"Por último, me permito invitar a mis compatriotas aquí reunidos a detenernos unos instantes a reflexionar sobre el profundo significado de la efeméride que hoy nos convoca. ¿Somos merecedores de esa bandera que hoy nos cobija? ¿Si hoy se nos presentara su creador seríamos capaces de mirarlo sin titubeo, con sinceridad o quizás nos ocultaríamos porque tal vez nuestro accionar no sea del todo moral? Pidamos a Dios, fuente de toda razón y justicia, que ilumine a nuestros gobernantes y a nosotros mismos para que unidos, sin odios, seamos capaces de apoyarnos y apoyar a este hombre que hoy nos gobierna en nuestra Provincia, el Dr. Rozas, quien en cumplimiento de las promesas hechas en pos del progreso de nuestro pueblo ha puesto todo su empeño. Nada más."

Le sucedieron aplausos ni más ni menos intensos que los que se multiplicaron a lo largo de todo el acto, que reiteraron la impresión de cumplir con una formalidad.

Retomó la maestra la conducción de la ceremonia con estas expresiones:

“Acariciada por manos de todas las generaciones, paño sagrado, llevas en tus franjas la gloria más grande; lábaro sacrosanto impregnado de fulgores; síntesis de una historia de redenciones y altiveces. Estos ciento ochenta y siete corazoncitos de niños vibrarán al prometerte a ti, siempre y en todo lugar, amarte y defenderte.”

La otra maestra anunció: *“A continuación la señora supervisora técnica de zona, doña ..., tomará a los alumnos de los cuartos grados de las tres escuelas primarias la promesa de lealtad a la Bandera.”*

La supervisora ascendió al escenario y frente al micrófono leyó:

“En este momento vamos a vivir la parte más trascendente de este acto, porque los alumnos de cuarto grado darán su promesa de lealtad a la Bandera. Seguramente, en la mayoría de ustedes volverá el recuerdo de aquella infancia lejana cuando asistían a la escuela primaria y, con emoción, también esperaban el momento de hacer la promesa de lealtad. Por eso los invito a todos los presentes a que, íntimamente y en silencio, renovemos junto a los alumnos de cuarto grado esa promesa de lealtad y de honrar a nuestra Bandera. Alumnos: esta Bandera representa la Patria de los argentinos. ¿Prometen rendirle su más sincero y respetuoso homenaje, quererla con inmenso patriotismo desde el inicio de la vida, con amor imborrable, preparándose desde la escuela para practicar a su tiempo, con honestidad, las nobles virtudes de un ciudadano, estudiando con empeño la historia de nuestro País y la de nuestros próceres, a fin de seguir sus buenos ejemplos, y honrar la Bandera para que no se apague jamás en sus almas el delicado y generoso sentimiento de amor a la Patria? En una palabra: ¿Prometen hacer todo lo que esté al alcance de sus fuerzas para que la Bandera flamee siempre sobre nuestras naves, en lo alto de los mástiles de nuestro suelo, para que guíe a su pueblo por el camino de la paz, del honor, de la justicia y de la libertad; en una palabra, para que el honor sea su aliento, la gloria su aureola, la justicia su empresa?”

Todos los alumnos de cuarto grado, encolumnados ante el escenario, extendieron sus brazos derechos diciendo: *“Sí, prometo”*, a lo que sucedió instantáneamente una nueva emisión de la grabación de *“Mi Bandera”*, confundida con los aplausos, esta vez un poco más prolongados.

Continuó la glosa: *“Quiera Dios que su presencia, símbolo celeste y blanco de la Patria, nos dé fuerza para seguir luchando por la justicia que nos falta. Poesía “Bandera de la Patria” interpretada por un alumno de la escuela 928”*. Ascendieron dos niñas; una de ellas anunció: *“Poesía A Mi Bandera”* y continuó recitando, alternando estrofas con su compañera. Las primeras son:

*“Es muy blanca y sus franjas celestes
nos recuerdan la gloria del día
porque es como un cielo sin nubes
nuestra hermosa Bandera Argentina.*

*La creó un gran patriota sincero
cuando apenas la Patria nació
y fue entonces la enseña querida
nuestra hermosa Bandera Argentina.*

*Los soldados heroicos lucharon
por llevarla triunfal hasta Lima
y a su sombra nació la invencible,
luchadora Nación Argentina.”*

Tras los aplausos, la glosa: *“Cada niño que parte, por la razón que fuera, lleva grabados muchos recuerdos de su familia, de sus amigos, de su escuela, pero en su corazón siempre llevará los colores de su bandera. Dramatización “Leticia va de viaje” a cargo también de la escuela N° 928”*. Un grupo de alumnos accedió al escenario y comenzaron a hablar por turnos, con notables pausas entre una y otra intervención motivada por el tiempo que se daban para pasarse el micrófono y acomodarse, representando la escena de una supuesta viajera afortunada que había obtenido una beca en el exterior: padres y amigos la felicitaban en un lenguaje culto y tratándose todos de tú y empleando giros por completo ajenos a los usos coloquiales del lugar tales como: *“Creo que prepararé una tacita de té; ¿vienes a ayudarme, Anselmo?”*.

Finalmente, el personaje se encuentra con quien habría sido su maestra de infancia y se sucede el siguiente diálogo:

“Maestra: - ¿Ya tienes preparadas todas las maletas?

Alumna: - Sí, creo que no me olvido de nada.

M: - Quizás te falte algo que significa mucho: amparo y libertad justicia e hidalguía, júbilo y pureza, fraternidad y valor. (Le entrega una bandera).

A: - Bandera de mi niñez: dame ojos eternos para no dejar de verte.

En estos colores bienamados se conjuga la esencia de la Patria misma.

M: - Llevándola contigo sentirás el calor de las manos fraternas de todos nosotros.

A: - Este es el sol, este es el cielo que la bandera victoriosa nos hermana; este es el sol que une los (...) y este es el cielo cuyo amor une las almas.”

Aplausos y una última glosa: *“Nos acompaña en todo momento, altiva y serena como la mirada de su creador; fue el encuentro de un pueblo todo para homenajearle, símbolo patrio, bendito pabellón, hoy ya te retiras a descansar en tu cofre santo como el alma de tu creador.”*

La otra maestra anuncia que “*Se retiran las banderas de ceremonias. Lo harán el siguiente orden:*”, y anuncian a las instituciones en sentido inverso al adoptado para el ingreso.

Terminado el retiro de los abanderados, la maestra de ceremonias expresa:

“Este lugar es testigo de cuantas veces nuestro corazón de argentinos, con el propósito de engrandecer nuestra Patria y su Bandera, nos reunió con un sentimiento en común: amarla y protegerla; hoy fue una vez más. Agradecemos a todos los presentes el haber compartido este emotivo acto en homenaje a nuestra Bandera y su creador.”

Comenzó a escucharse por los parlantes una composición folklórica de reciente composición mientras los alumnos abandonaban la formación y el público y las autoridades se ponían de pie y se generalizaba el murmullo.

Al integrarme a los grupos informales que se iban constituyendo, dos maestras se acercaron a preguntarme mi opinión sobre el acto, que me apresuré a elogiar, lo que valió que comentaran a otras que se aproximaban que “*entonces valió la pena el esfuerzo; a él le gustó, que ayer nos preguntaba por qué hacíamos tanto esfuerzo*”, y se reían.

La desconcentración, como el resto del acto, resultó muy similar a la del año anterior. La liturgia se reproducía sin variantes. “Las costumbres son, simplemente, lo que los individuos han terminado por esperar unos de otros”.²³

.....

²³ Park, R. E. *Ecología Humana*.. p.54.

CONCLUSIONES

La construcción del campo educativo y su relación con otros campos.

A los fines de esta exposición, la problemática de la construcción del campo se presenta a continuación del relato de los actos patrios de junio de 1998, aunque de hecho, las observaciones, colecta de datos y reflexiones al respecto fueron sucediéndose desde exactamente un año antes.

En efecto, la pregunta que me repetía una y otra vez desde mi primer 20 de junio en Taco Pozo es por qué los docentes invierten tanto esfuerzo en un rito que no sólo ha ido perdiendo fuerza simbólica en el conjunto del sistema educativo y aún de la sociedad en general, sino que los propios maestros protagonistas parecen no considerar de gran valor, lo que se advertía claramente en expresiones como “Hay que hacerlo, qué se le va a hacer...” y otras similares.

Sobre todo, por qué tanto esfuerzo si cada vez asistía menor cantidad de público a las ceremonias, lo que era motivo de lamentación en forma recurrente: en efecto, los dos actos que presencié en el edificio escolar no contaron con la presencia de más de cuatro madres; y los de la plaza, sólo con unos cincuenta padres, en general de niños de 4º grado que parecían estar obligados moralmente por la promesa a la bandera de sus pequeños.

Fue precisamente esta pregunta la que me aproximó a adoptar un enfoque de la cuestión desde las categorías de Bourdieu: el enorme monto de energía puesto en los actos no podía ser otra cosa que una *inversión*, un conjunto de *estrategias* articuladas en función de intereses orientados a una mayor participación en un determinado *capital*. Ahora bien, ¿Cuál era el capital en juego?

El campo: una hipótesis provisoria.

Una vez que hube modificado mi perspectiva inicial y decidido concentrarme en la escuela de Taco Pozo abandonando la pretensión inicial de realizar un estudio comparativo con otras instituciones, logré representarme el *campo* - en el sentido de Bourdieu - como *campo educativo*, comprendido por la totalidad de los docentes de la escuela.

Esto responde a la noción ya citada en el primer capítulo, correspondiente a “Cosas Dichas”, según la cual los campos sociales son “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”, y así alude a campos tales como el económico, el político, el científico, el religioso, etc.

Sin embargo, un campo no está necesariamente definido - en el sentido de limitado - de antemano. Como en última instancia se construye estrictamente como un juego, es el número de jugadores o *agentes* así como el interés compartido por estos y las reglas explícita o implícitamente aceptadas lo que en definitiva lo configura. Y esta configuración se da en el seno de una historicidad siempre inconclusa, por lo que

cualquier delimitación de un campo siempre responde a un corte sincrónico y precario, sujeto a reacomodaciones permanentes.

Teniendo esto en cuenta es que comencé pensando en un campo *educativo* por tratarse en principio de una institución cuyo sentido es la enseñanza, y lo limité a los docentes por ser quienes ejercen expresamente y en ese ámbito tal función.

Esta delimitación puede parecer un tanto forzada: de hecho cuesta admitir que un campo, en términos de Bourdieu, pueda ser reducido a los agentes de una sola institución. Cuando este autor se refiere a los campos económico, político, artístico, religioso, etc. suele aludir a espectros muy abarcativos a los que atribuye subcampos. Sin embargo, en su crítica a la noción althusseriana de aparato ideológico, expresa: “El sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos y los sindicatos no son aparatos sino campos.”²⁴

Aunque luego señala las diferencias entre las nociones de campo y sistema, en el sentido en que emplea en la cita anterior la expresión *sistema educativo* permite realizar un recorte provisionalmente válido para circunscribir un campo de referencia. Así, aún siendo plenamente consciente de que “la cuestión de los límites del campo *siempre se plantea dentro del campo mismo* y, por consiguiente, no admite ninguna respuesta *a priori*”²⁵, opté por esta focalización a modo de hipótesis exploratoria inicial inducido por el claro recorte en el número de agentes o *jugadores*: Eran los maestros de la escuela y nadie más. No tardé en advertir poco después tramas más sutiles que subyacían a esta estructura y que se vinculaban precisamente con los actos patrios.

El capital en juego:

A medida que intentaba indagar acerca de las motivaciones que movilizaban tanta energía para el lucimiento en los actos, fue apareciendo con creciente claridad que los docentes competían entre sí para ganar prestigio ante la directora.

Las opiniones de ésta, en general expresadas de manera informal y en conversaciones de pasillo eran especialmente consideradas a la hora de valorar los desempeños. Aseveraciones del tipo de “la ornamentación estuvo mejor que en el acto anterior” o “los *números* estuvieron lindos” bastaban como señal de juicio inapelable de ascenso o descenso en la escala de posiciones.

Como se ha dicho, la obtención de un puntaje alto en el concepto anual que elabora la directora, se reiteraba como motivación muy significativa. Y esto, en una primera aproximación, supuse tenía que ver sólo con el capital simbólico: el prestigio que daba entre el conjunto de pares haber obtenido determinada calificación operaba de modo idéntico que entre los escolares calificados por su maestra.

Pero luego advertí que dicho puntaje constituía el elemento que la propia directora tomaba como criterio para asignar anualmente a los docentes los respectivos grados: en

²⁴ Bourdieu, P. (1995) p.68.

²⁵ *Ibid.* p.66.

efecto, hay cursos más y menos dóciles; los hay en los que agrupan a niños con mayor facilidad o predisposición a los aprendizajes de las asignaturas; los hay, en fin, por estas características, o por el turno, o por la edad de los niños, grados que cada maestro prefiere y otros que pueden resultar intolerables.

De tal suerte, la decisión anual de permitir a los docentes continuar en los grados del año anterior o reasignarlos, de confiarles grupos deseables o temidos es un momento supremo en que los docentes juegan nada menos que las condiciones de trabajo - con placer o padecimiento - de todo el año. Y eso depende inapelablemente de la decisión de la directora, que en ese acto premia o castiga.

Esto ponía de manifiesto claramente, que el capital en juego no se reducía al ámbito de lo simbólico: en la asignación de puestos se determinan los grados de placer, de desagrado, de violencia potencial contra sí mismo para desempeñar tareas obligatorias, y desde luego de reconocimiento por parte de alumnos, padres, colegas y directivos respecto de los resultados logrados al término de un año escolar en esas determinadas condiciones de trabajo. En consecuencia, además de prestigio, se juega la participación en el poder, ya sea como posibilidad de elegir, ya como la posibilidad de ser beneficiario del poder.

Aclarado esto fuera de toda duda - ya que conforme pude esclarecerlo para mí consulté insistentemente y me fue confirmado sin vacilaciones por numerosos docentes incluyendo a la directora - advertí que la pregunta inicial subsistía pero en otro plano: podía entender que los maestros se esforzaran por agradar a la directora ya que de ella dependía en gran medida su futuro laboral, pero ¿por qué esa directora, aparentemente progresista, actualizada, inteligente, otorgaba tan singular importancia a la celebración de los actos?

Sus respuestas no me orientaron inicialmente, ya que aludía a que “y, a los chicos les gusta y a los padres también y tratamos de atraer a los padres”; o bien: “son tradiciones, la gente reclama y hay que hacerlos...”

El dato aparentemente irrelevante de que en cada acto en la plazoleta las tres escuelas se turnen para asumir la responsabilidad de cada una de las áreas de la ceremonia - glosas, ornamentación y números - cobró significación cuando advertí que era ese precisamente el modo y lugar en el que las escuelas competían entre sí.

¿Cuál es el botín y quién lo reparte? Obviamente se compite por el prestigio y el poder, pero no dejaba de sorprenderme que importara tanto a los maestros “quedar bien ante los padres” cuando en realidad permanentemente daban muestras de considerar a estos con cierto desdén.

Encontré la clave cuando reparé en mi registro de un comentario de la directora al que no había prestado atención inicialmente:

“No aparecen nunca (los padres) pero después te vienen a principio de año con exigencias: ponélo al chico con esta maestra y no con tal otra, porque si no lo llevo a otra escuela”...

En efecto, al tener los padres el derecho a elegir la escuela para sus hijos anualmente - con el que no cuentan efectivamente en otras localidades por corresponder un establecimiento a cada zona -, operan como árbitros en cada comienzo de año escolar y pueden incrementar o disminuir significativamente la matrícula de alumnos de cada uno de los establecimientos.

En consecuencia, las tres escuelas urbanas compiten ni más ni menos que por los niños; pero no tanto para brindarles “mejor educación” cuanto para mantenerlos o incrementar su número. Si no se logra retener a los niños - en realidad, si no se consigue seducir a los padres para que los inscriban allí, a ellos o a sus hermanos el año siguiente - pues los inscribirán en otra escuela.

Una migración importante de la matrícula determinará que se habilite un mayor número de divisiones en el otro establecimiento y, consecuentemente, se cierren grados en este.

Esa posibilidad resultaría escandalosa en un nivel simbólico por el escarnio público, pero además implicaría que a *determinado maestro le cerraron el grado* - léase: por incapaz - y para este significaría, además del riesgo de perder su trabajo, la muerte civil.

De modo que el juez es Fuenteovejuna, expresado en la libérrima decisión de los padres en el momento de inscribir a sus hijos al comienzo de cada año.

Ahora bien: los padres, ignorantes en materia didáctica y en muchos casos analfabetos, tienen que considerar *indicadores accesibles* para determinar cuál de los maestros - o de las escuelas - es deseable o repudiable. Los encuentran fácilmente:

- Uno es el comentario público que vehiculiza rápidamente las opiniones autorizadas, como las de las propias directoras, las de maestros acreditados, las de algún padre ilustrado.
- En los últimos tiempos ha aparecido un nuevo elemento que puede modificar significativamente las reglas de juego: a partir de 1995 la escuela de nivel secundario había comenzado a tomar un examen de ingreso en lengua y matemática y los resultados se exponían en una planilla respetando el orden de puntajes obtenidos junto a una columna que especificaba la escuela primaria de la que provenía cada alumno examinado. Esto había puesto de manifiesto que los resultados de la escuela N° 348 no eran necesariamente los mejores como siempre se había supuesto en función de su larga tradición. Consulté las planillas del presente año: sobre 120 examinados, entre los 30 con mejor puntaje se encontraban: 16 de la escuela N° 928; 9 de la N° 348 y 4 de la N° 828. Entre los 10 con peores resultados: 5 correspondían a la N° 348; y 1 a cada una de las otras dos escuelas. Esto ponía en una situación francamente débil, frente al antiguo prestigio, a la escuela N° 348. (Ver Anexo VIII)
- El tercer indicador con que cuentan los padres, tal vez el más arraigado y accesible es, previsiblemente, lo que cada escuela y cada maestro es capaz de *mostrar en los*

actos de la plazoleta... En efecto, en una sociedad en la que *ser trabajador* es muy valorado y ser *muy trabajador* lo es mucho más, lo que la mayoría de los padres puede establecer como diferenciador entre buenos y malos maestros es que demuestren o no ser *trabajadores*. Y dado que no pueden acceder a las horas de insomnio que puede invertir un docente en preparar una clase o en planificar una actividad, así como en muchos casos no pueden evaluar el esfuerzo del educador a través de los cuadernos de sus hijos, recurren a lo que su registro le permite reconocer como un indicio inconfundible: el despliegue de laboriosidad observable en el desarrollo de un acto tradicional. Así, los actos patrios se constituyen en verdaderos *campos de poder*²⁶.

Los actos constituyen *survivals* - en términos de Tylor - de lo que fueron las grandes fiestas tradicionales de esta región: de hecho, no es zona en que las celebraciones religiosas sean convocantes, como ocurre en tantos otros sitios. Las fechas patrias fueron históricamente ocasiones de reunión y alegría, extendiéndose en gaitarreadas con vino y empanadas. Aún en estos últimos años, ocasionalmente, un acto patrio logra que los asistentes permanezcan hasta entrada la tarde.

Las escuelas, por un compromiso político sectorial, como se verá, - y, de algún modo, de clase - han terminado apropiándose de este espacio como el escenario privilegiado en el que pueden competir y mostrar su grado de laboriosidad y compromiso. Y los maestros saben dominar este juego²⁷.

Sin contar, como ya se dijo, con la autoafirmación de sector de poder explícito que ejerce en su carácter de formadora de ciudadanos al reservarse la toma de la promesa a la Bandera²⁸. Como en cada acto permutan las responsabilidades de ornamentación, glosas y *números*, cada fecha patria constituye un examen público de oposición en los diferentes rubros, de modo que cada ínfimo detalle puede ser considerado como indicio de si *son o no trabajadores*²⁹.

El hecho de que asista un número cada vez más menguado de espectadores no reviste en sí mayor importancia: dado que "*el chisme*", el rumor, está instalado como el medio de comunicación más probadamente efectivo y alcanza a todo el pueblo en

²⁶ "La emergencia de un campo del poder es solidaria de la emergencia de una pluralidad de campos relativamente autónomos, dada una diferenciación del mundo social (...)" Bourdieu, P 1993 b.p 391

²⁷ "El *habitus* es esa especie de "*intention in action*", (...) con un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada - lo que se llama, en deportes, el sentido de la jugada, es decir, ese arte de *anticipar* el futuro del juego -, de adivinar lo que está inscrito en las líneas punteadas en el estado presente del juego". Bourdieu, P.: 1997. p. 117:

²⁸ "(...) las *estrategias de reproducción* por las cuales los portadores de diferentes especies de capital trabajan por conservar o aumentar su patrimonio y, correlativamente, por mantener o mejorar su posición en el espacio social, comportan inevitablemente estrategias simbólicas que vienen a legitimar el fundamento social de su dominación, es decir, la especie de capital sobre la cual reposa su poder y el modo de reproducción que a él se asocia inseparablemente." Bourdieu, P 1993 b. p.392.

²⁹ "al ser el capital una relación social, es decir, una energía social que ni existe ni produce sus efectos si no es en el campo en el que se produce y se reproduce, cada una de las propiedades agregadas a la clase recibe su valor y su eficacia de las leyes específicas de cada campo (...)" Bourdieu, P. p.112.

cuestión de horas, es suficiente con que unos pocos atestigüen el evento, para que de inmediato se conforme la opinión general.

Vemos así cómo el capital cultural - las competencias profesionales de los maestros - constituye un ámbito de inversión prácticamente sólo dentro de la escuela, pero que se puede traducir en capital simbólico cuando *lo que sabe* o *lo que es capaz de hacer* un maestro se transforma en una imagen social fuerte que lo instala en una definida escala de prestigios. Y cómo, en definitiva el capital económico no queda fuera de esta pugna de intereses.

Debe agregarse un dato no menor: la supervisora de zona, de la que dependen las tres escuelas en cuestión habita y trabaja en la sede de supervisión regional en la localidad de Presidencia Roque Sáenz Peña, a una enorme distancia. De hecho, sus visitas a Taco Pozo se limitan prácticamente a las ocasiones en las que se desarrollan los actos, como ocurrió en el último que presencié. De modo que la puesta en escena no sólo constituye una demostración ante la comunidad, sino también ante quien ejerce el máximo poder de arbitraje y sanción sobre las escuelas del pueblo, y que no es escaso: de sus informes y evaluaciones, eventualmente, dependerán los ascensos futuros de las directoras y de su buena voluntad dependerán concesiones o exigencias en la práctica cotidiana.

El campo reconfigurado:

De este modo, pasé a reconsiderar los límites del campo educativo, extendiéndolos a los docentes de las tres escuelas y la supervisora, más los padres, en una situación de transición.

Veamos: la escuela carga con una historia de gloria que constituía un capital indisputado. Capital en diversos campos: décadas atrás era la única institución educativa de la región, a ella asistían los hijos de las familias más acomodadas, constituía una fuente segura y jerarquizada de ingresos. Así los maestros compartían una fuerte inversión en los campos económico, cultural, social y desde luego simbólico.

Era considerada la “escuela de la crema” incluso después de la creación de otros establecimientos. Los registros de ingresantes a primer grado de 1973 - niños entre los cuales están algunos maestros de hoy - y los de 1991, en la columna *ocupación del padre* no presentan significativas diferencias. Salvo algún profesional y algunos trabajadores independientes, la mayoría son obreros, cargadores, jornaleros, etc. Sin embargo, lo que cambió es parte de la estructura socioeconómica: los que hace veinticinco años asistían a esta escuela realmente pertenecían a los sectores más favorecidos,³⁰. Mientras que actualmente tanto los hijos de los profesionales, cuanto los de los maestros y los de los sectores más marginados se distribuyen en forma pareja entre las tres escuelas sin que esta pueda ser considerada la seleccionada por los poderosos.

³⁰ Podemos hablar de diferencias, más de “estados” que de clases, caracterizados por jerarquías de prestigio, en el sentido en que lo hace Louis Dumont (Dumont, L: 1970. *Homo Hierarchicus*. p. 318.

Los maestros en su casi totalidad son egresados de la misma institución, lo que obliga a inferir que en sus *habitus* se han incorporado los modelos identificatorios de aquellos docentes respetados, valorados y admirados. Sin embargo, por numerosas causas entre las que más arriba se han señalado algunas, se encuentran en medio de una situación de profunda ansiedad: no encuentran el modo de instalarse en el modelo idealizado y están constantemente bajo presión.

La directora ha logrado ser respetada como persona *muy trabajadora y actualizada* por la comunidad en general por su desempeño hasta hace tres años en la escuela N° 828 y desde entonces en la que hoy conduce. Los padres no tienen en su mayoría elementos para evaluar su calidad profesional. Pero los propios maestros de ambas escuelas ofician de cajas de resonancia y la prestigian ante la opinión general, ya que “aquí somos todos parientes”.

Esto determina una posición de fuerza en capital cultural y simbólico, que le permite presionar a los maestros en una doble dirección: por un lado, *trabajar bien y mucho* en las prácticas de rutina; por otro, realizar un esfuerzo extra para *cambiar* las prácticas. Y esto es así por la sencilla razón de que las prácticas de rutina son el referente mínimo y básico que la sociedad local reclama como justificación de la escuela, y la necesidad de cambiar, de innovar, está incorporado al imaginario colectivo como una exigencia deseable, aún cuando nadie pueda precisar a qué tipo de cambios se refiere.

Sin embargo, como ya se ha consignado, el hecho de que en los tres últimos años la escuela secundaria haya incorporado el expediente de administrar evaluaciones de ingreso a los alumnos y que los resultados de las mismas se expongan en un transparente parece iniciar un proceso de transición. En efecto, hasta que fue adoptado ese procedimiento prácticamente nadie podía discutir, en virtud del prestigio histórico un cierto *handicap* a favor de la escuela N° 348. Bastaba para conservarlo tener un aceptable desempeño en los actos de demostración de trabajo y contar con opinión informal circulando que mantuviera la imagen.

Pero la aparición de este nuevo elemento aportado desde fuera por la escuela secundaria, con su inapelabilidad matemática modifica las reglas de juego de manera hartamente significativa: puede conjeturarse que la escuela aquí estudiada va a invertir cada vez más esfuerzo en lo sucesivo en lograr mejores resultados de aprendizaje - ¿el *cambio* que pretende la directora? - y cada vez menos en palomas celestes y blancas...

El campo educativo en relación con otros campos:

Como se ha señalado en el capítulo anterior, los avatares políticos de la localidad no son ajenos a las escuelas: instituciones con mayoría absoluta de radicales en medio de una población mayoritariamente justicialista.

Durante décadas esta situación configuró una clara desventaja para los docentes en relación con el poder local, lo que se compensaba con una fuerte acumulación de capital cultural con sus réditos en los campos social y simbólico - entendido aquí estrictamente como el sobreañadido de prestigio y reconocimiento -.

El acceso del radicalismo al poder municipal y provincial ha modificado este esquema, dando lugar a una alianza que se expresa, entre otros elementos, en la adjudicación por parte del intendente de la exclusiva responsabilidad en todas las celebraciones patrias a las escuelas. Esto constituye una reivindicación largamente esperada por los maestros y se retribuye poniendo el escenario ceremonial a disposición de la propaganda política, como pude observar en el último acto al que se ha hecho referencia.

En este nuevo modelo, tercia la escuela secundaria que ha pasado a la resistencia en el campo político y por primera vez no ha participado del acto del 20 de junio último.

El estudio de la “microfísica” de estas relaciones entre las tres escuelas primarias urbanas de Taco Pozo, el establecimiento de nivel medio y el poder político excede ampliamente el propósito del presente trabajo. Basta sin embargo el señalamiento de ese juego para advertir en qué medida el campo educativo se encuentra involucrado en relaciones históricas con el campo político y con el económico, habida cuenta que haber alcanzado el título docente y pertenecer a un linaje radical en esta localidad, al igual que en muchas otras, remite inevitablemente a una identidad de clase.

A MODO DE CONCLUSIÓN:

Estimo, finalizado este trabajo, que no parece atinado aventurar conclusiones más abarcativas que las que se desprenden estrictamente del desarrollo de las observaciones y relaciones señaladas hasta aquí.

Tal vez sí resulte pertinente formular un par de reflexiones más bien generales:

La aproximación a una realidad educativa como la aquí estudiada con una mirada antropológica permite advertir con qué ligereza se estructuran los discursos pedagógicos tanto en el plano de las políticas educativas cuanto en el supuestamente más riguroso de los textos disciplinares.

Respecto del plan original de este trabajo, de su punto inicial, el hecho de haber podido a lo largo del proceso pensar Taco Pozo como una totalidad, desde Bourdieu, me ha permitido ver cosas mucho más interesantes, y, como él afirma pensar en términos *relacionales*.³¹

³¹ “ La noción de campo es, en cierto sentido, la estenografía conceptual de un modo de construcción del objeto que habrá de regir -u orientar- todas las decisiones prácticas de la investigación. Funciona como un recordatorio: debo verificar que el objeto que me propongo estudiar no esté atrapado en una red de relaciones a las cuales deba la esencia de sus propiedades.” (Bourdieu, P 1995 p. 170.

En cuanto a las reales actitudes de los docentes de esta escuela de Taco Pozo ante el cambio, creo sospechar que, excepto las “*resentidas sociales*”, el único cambio que se pretende es que todo vuelva a ser como antes; y cuanto más atrás en el tiempo, mejor... De hecho, el mandato del progreso indefinido, hijo de la Modernidad, tal vez sea carne en numerosos grupos humanos y ciertamente lo es en los discursos de los que diseñan políticas educativas. Pero ciertamente no es dogma ni necesidad en grupos docentes como el que pude observar: los *habitus* no se modifican automáticamente con apelaciones a la racionalidad y a las exigencias de la hora.

Cabe, entonces, preguntarse desde qué legitimidad los diseñadores de políticas educativas de transformación como la que se encuentra en marcha en nuestro país pretenden desconocer o modificar estructuras culturales vigentes y construidas a lo largo de complejos procesos históricos.

Un número muy importante de escuelas teóricas actuales intentan superar las falsas dicotomías que enfrentan sujetos a estructuras, individuos a sociedades o micro a macroprocesos. Entre estos autores podemos mencionar a Bourdieu, Elías, Crespi, Archer, Giddens, Morín y muchos otros. Es cierto que entre ellos existen no pocas diferencias y en algunos casos verdaderas confrontaciones. Pero en todos ellos existe la focalización de los análisis en las prácticas de los sujetos que estructuran y son estructuradas en procesos históricos concretos que deben ser conocidos empírica y etnográficamente. La tarea de la Etnografía es doble ya que debe mostrar las singularizaciones de los fenómenos generales, su objetivación concreta en casos únicos y, al mismo tiempo, la contribución de los hechos y eventos en la génesis de las “*figuraciones sociales*” (Elías) o en la configuración de campos (Bourdieu) o en el interjuego entre el sistema cultural y las organizaciones culturales (Archer).

La aplicación de la teoría de los campos y los *habitus* a una situación histórica y geográficamente localizada, obliga a la necesaria atención que se debe prestar a la relación de este campo con otros campos mayores sin olvidar que en todos los casos estos campos son construcciones teoricometodológicas.

Los rituales escolares, más o menos similares en todo el país pueden variar notablemente en función de las características específicas de una localidad o de una provincia sin perder por eso ciertos rasgos comunes. El descubrimiento de las especificidades corresponde a la tarea etnográfica. Los fenómenos generales solo existen en una multitud de “*formas de ser*” particulares.

En la presente investigación intenté la comprensión y explicación de un conjunto de procesos que se sitúan en la intersección entre fenómenos particulares (historia del lugar, sus actividades económicas, su situación de aislamiento, su estructura de clases, su conformación política, sus valores y representaciones culturales, etcétera) y fenómenos generales (reforma educativa, crisis económica generalizada, cambios en las orientaciones políticas provinciales y nacionales, etcétera).

El vaciamiento simbólico de los rituales patrióticos que se verifica no solo en Taco Pozo sino en todo el país con diferentes matices, es ocupado por nuevos contenidos que les permiten mantener su vigencia. Y esa redefinición de significados, ya que los significantes se reiteran obsesivamente, se sitúa y se descubre - en cada caso - en el

plano etnográfico. Es aquí donde aparece lo aleatorio “como parte integrante de la organización” (Crespi, 1997)

.....

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA:

Abel, Th.:1953: *La Operación llamada "Verstehen"*, citado por Schuster, F. 1997, *Método y Conocimiento en Ciencias Sociales*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y CONICET. Buenos Aires.

Althusser, L.: 1984. *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Buenos Aires Nueva Visión.

Anta Félez, J.L.: 1990. *Cantina, Garita y Cocina*. Madrid. Siglo XXI.

Bourdieu, P 1993 (a): *Comprender* (tomado de *La Misère du Monde*. París. Seuil. Trad. de Denis Baranger)

Bourdieu, P 1993 (b): "Los Poderes y su Reproducción", en: Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada: 1993. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid.Trotta.S.A.

Bourdieu, P. 1988. *La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto*. Madrid. Taurus.

Bourdieu, P.: 1997. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México.Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P.: *La Práctica de la Antropología Reflexiva. (Seminario de París)*. Publicado en Bourdieu y Wacquant: 1995. *Respuesta. Por Una Antropología Reflexiva*. México.Grijalbo.

Bourdieu, P: *Los Ritos como Actos de Institución*. Publicado en Pitt - Rivers y J.G. Peristiany Editores. 1992: *Honor y Gracia*,. Madrid Alianza Universidad

Bourdieu, P: 2000. *Cuestiones de Sociología*. Madrid, Istmo.

Bourdieu, P. y Chamboredon,J. C.: 1975. *El Oficio del Sociólogo*. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.

Castells, M.: 1974. *La Cuestión Urbana*. Buenos Aires Siglo XXI Editores S. A.

Crespi, Franco: 1997. *Acontecimiento y estructura. Por una teoría del cambio social*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Díaz de Rada, A: 1996. *Los Primeros de la Clase y los Últimos Románticos*. Madrid. Siglo XXI.

Dumont,L: 1970. *Homo Hierarchicus*. Madrid. Aguilar.

- Elías, Norbert : 1990. *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península.
- Fernández Enguita, M.: 1996 *Escuela y Etnicidad: el Caso del Pueblo Gitano*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Foster, G., 1974: *La Sociedad Campesina y la Imagen del Bien Limitado*. Publ. en : *Estudios sobre el Campesinado Latinoamericano*. Periferia. 1974.
- García Castaño, F. J.: 1997. *En busca de Modelos Explicativos del Funcionamiento de la Transmisión Cultural*. F.A.A.E.E. Granada.
- García Castaño, F. J.: 1992. *La Educación como Instrumento de Transmisión y Progreso Cultural: La Realidad y el Deseo*. Actas de las I Jornadas sobre Cultura, Educación y Comunicación. CMIDE. Sevilla.
- Geertz, C: 1992. *La Interpretación de las Culturas*. México. Gedisa.
- Goffman, E: 1971. *La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Gómez, D. y otros, 1997. *Eco-Regiones de la Argentina. Documento de Avance*. Buenos Aires. Mimeo.
- Gutiérrez, A, 1995. *Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales*. Posadas. Editorial Universitaria. U.N.A.M.
- Kees, Olivares y Guiñazú: 1994. *Ecología y Conservación en la Provincia del Chaco*. En: Estrategias de Desarrollo Agropecuario Provincial. M.P.CH. Programa de Servicios Agropecuarios.
- Leach, E.: 1976. *Sistemas Políticos de la Alta Birmania. Estudios sobre la Estructura Social Kachin*. Barcelona. Anagrama
- Malinowski, B. *Los Argonautas del Pacífico Sur*, selección publicada en Velasco Maillo,H; García Castaño F.J. y Díaz de Rada, A: 1993. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid Trotta S.A.
- McLaren, P: 1995. *La Escuela como un Performance Ritual*. Siglo XXI. México.
- Milliband, R: *Análisis de Clases*. Publicado en Giddens, A. y Otros. 1991: *La Teoría Social Hoy*. México. Alianza.
- Park, R. E.: 1954. *Ecología Humana*. Publicado en *Estudios de Ecología Humana*. Labor. S.A.

Radcliff Brown, A. R.: 1974. *Estructura y Función en la Sociedad Primitiva*. Barcelona. Península.

Ruben, G: 1988. *Teoria da Identidade. Uma Critica*. Publicado en Anuário Antropológico / 86. Editora Universidade de Brasília / Tempo Brasileiro.

Velasco, H y Díaz de Rada, A: 1997. *La Lógica de la Investigación Etnográfica*. Madrid. Trotta.

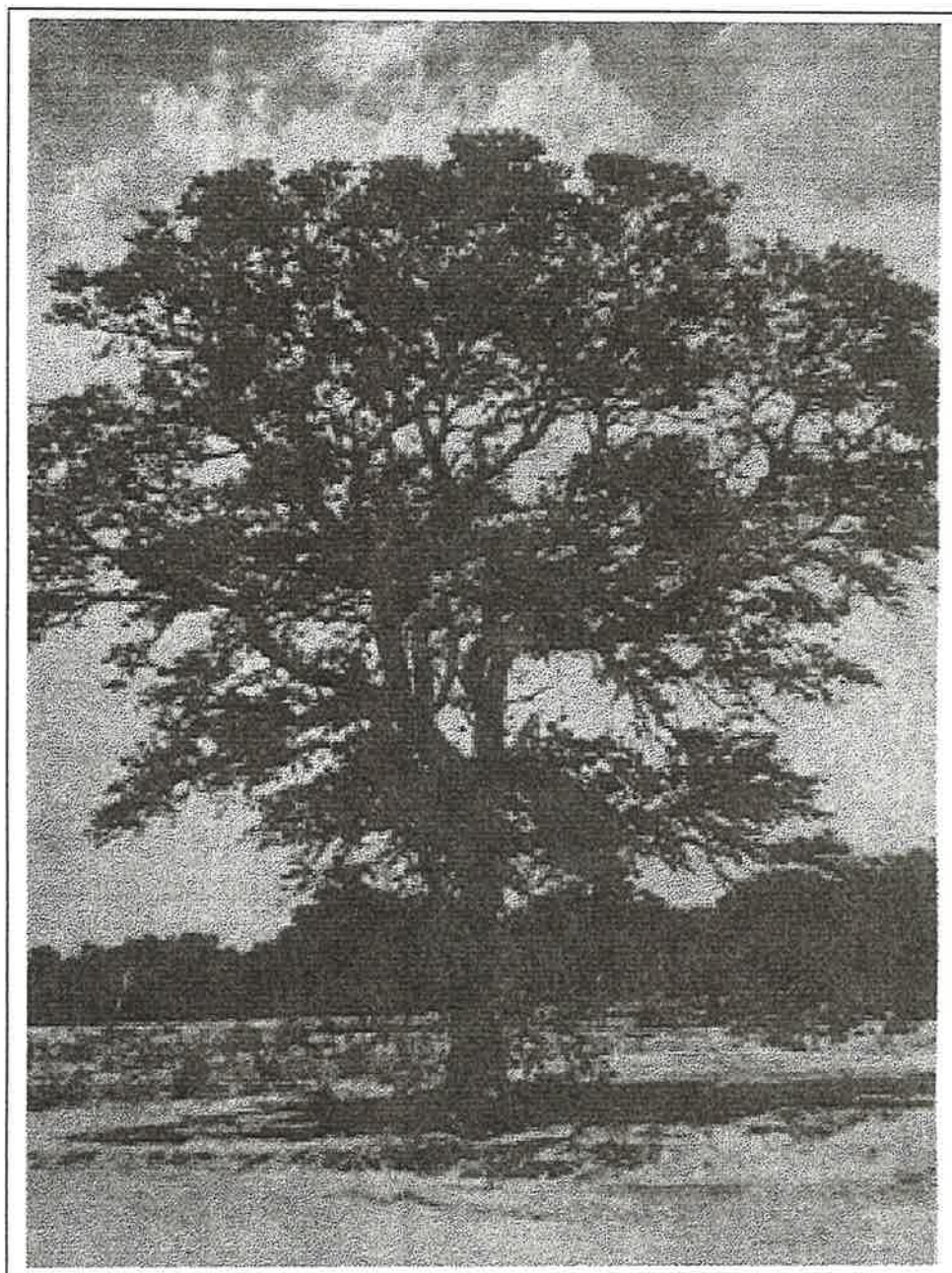
Velasco Maillo,H; García Castaño F.J. y Díaz de Rada, A: 1993. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid Trotta S.A.

Wilcox, K: *La Etnografía como una Metodología y su Aplicación al Estudio de la Escuela: Una Revisión*". Transcripto en Velasco Maillo,H; García Castaño F.J. y Díaz de Rada, A: 1993. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid Trotta S.A.

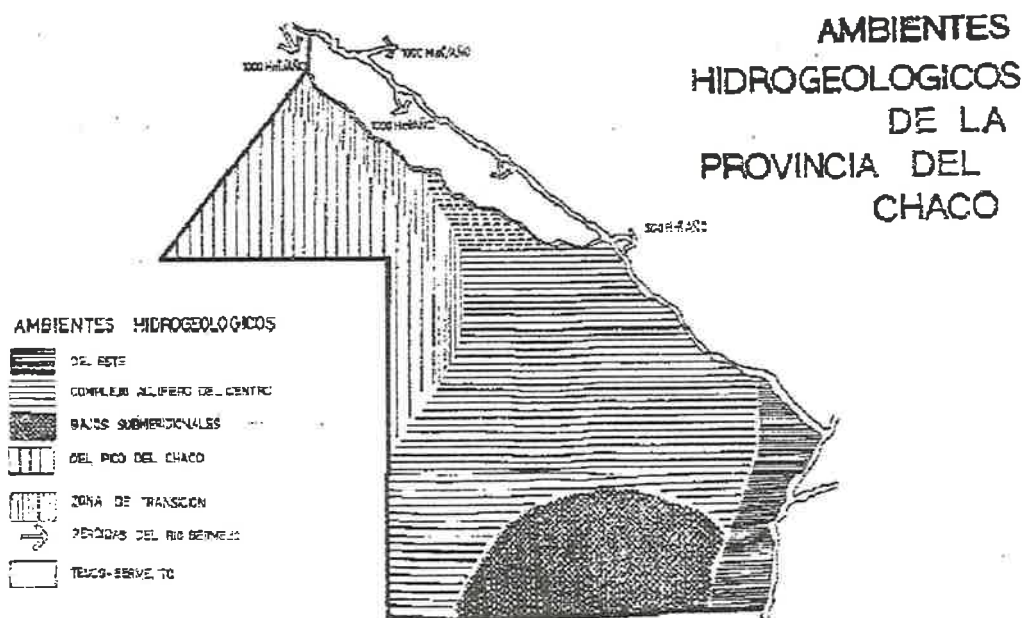
Wolcott, Harry F.: *Sobre la Intención Etnográfica*. Publicado Velasco y otros. Velasco Maillo,H; García Castaño F.J. y Díaz de Rada, A: 1993. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid Trotta S.A.

.....

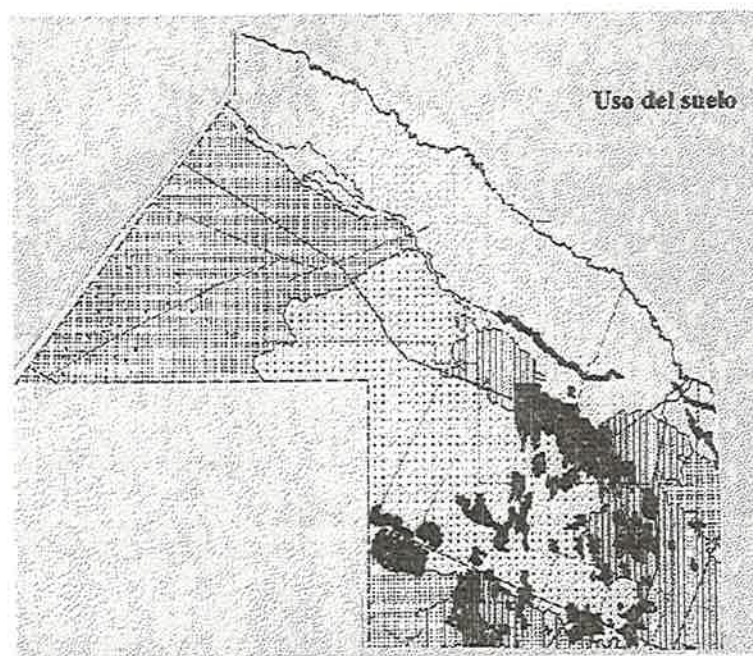
ANEXOS



Ejemplar de quebracho Colorado Chaqueño.

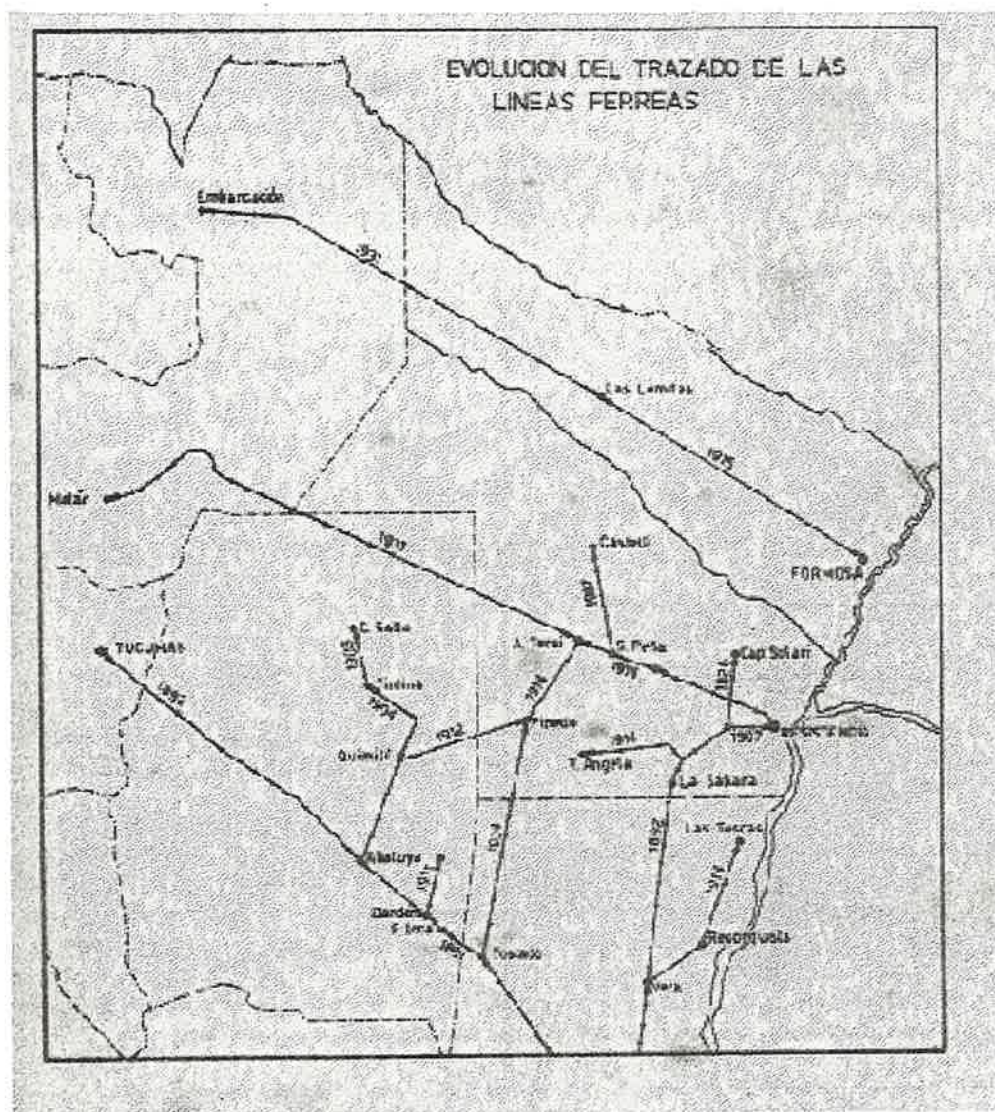


Mapa de la Provincia: en el ángulo noroccidental, los suelos con menor presencia de aguas superficiales y de precipitaciones.



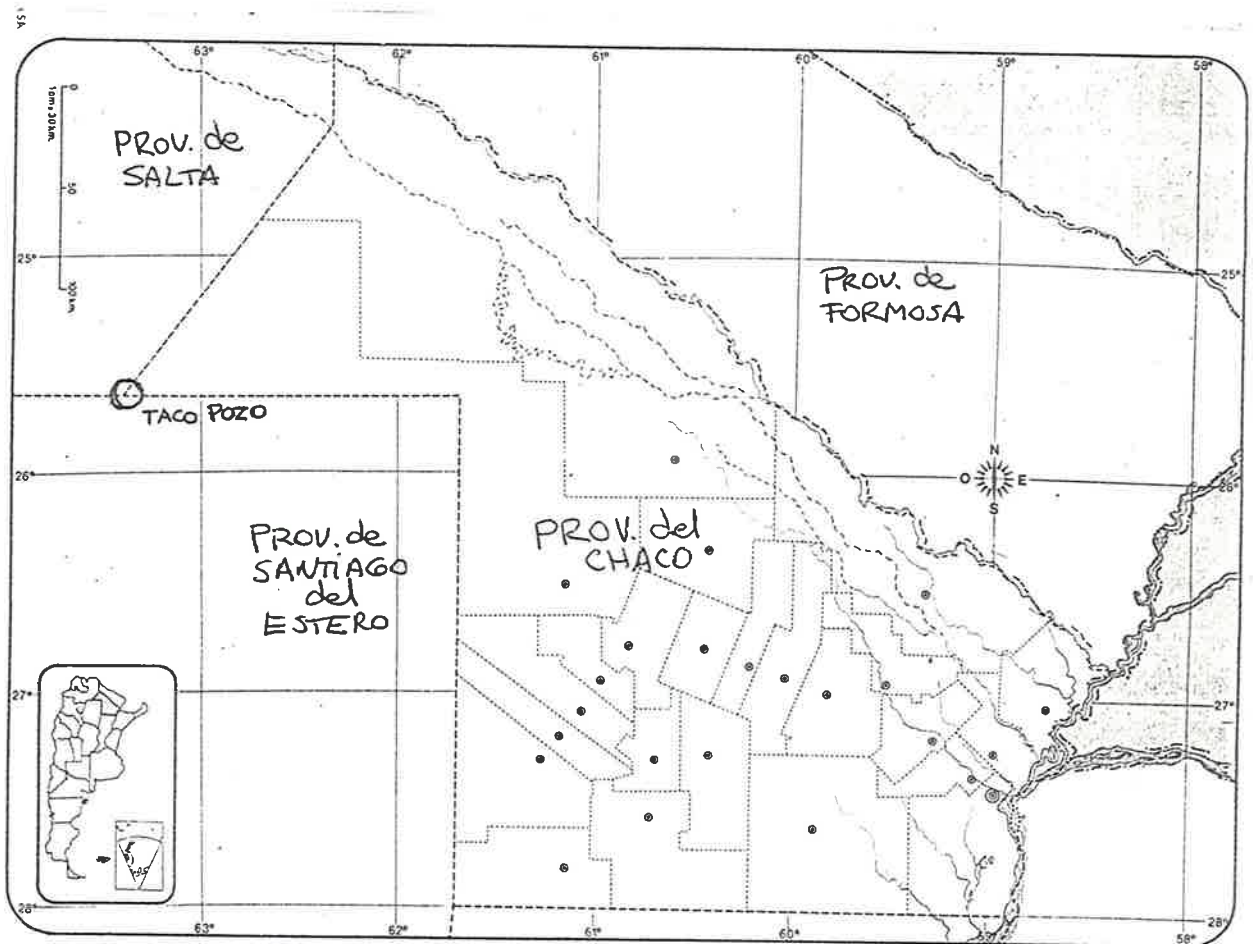
Ampliación del sector noroccidental: la región que rodea al vértice donde se sitúa Taco Pozo, señalada como de producción forestal y ganadera.

Nordeste argentino: Región del Chaco Occidental. En el círculo: Taco Pozo, en los límites de las provincias del Chaco, de Salta y de Santiago del Estero. Puede observarse la línea férrea Resistencia – Metán que aglutinó la población en torno a la estación.



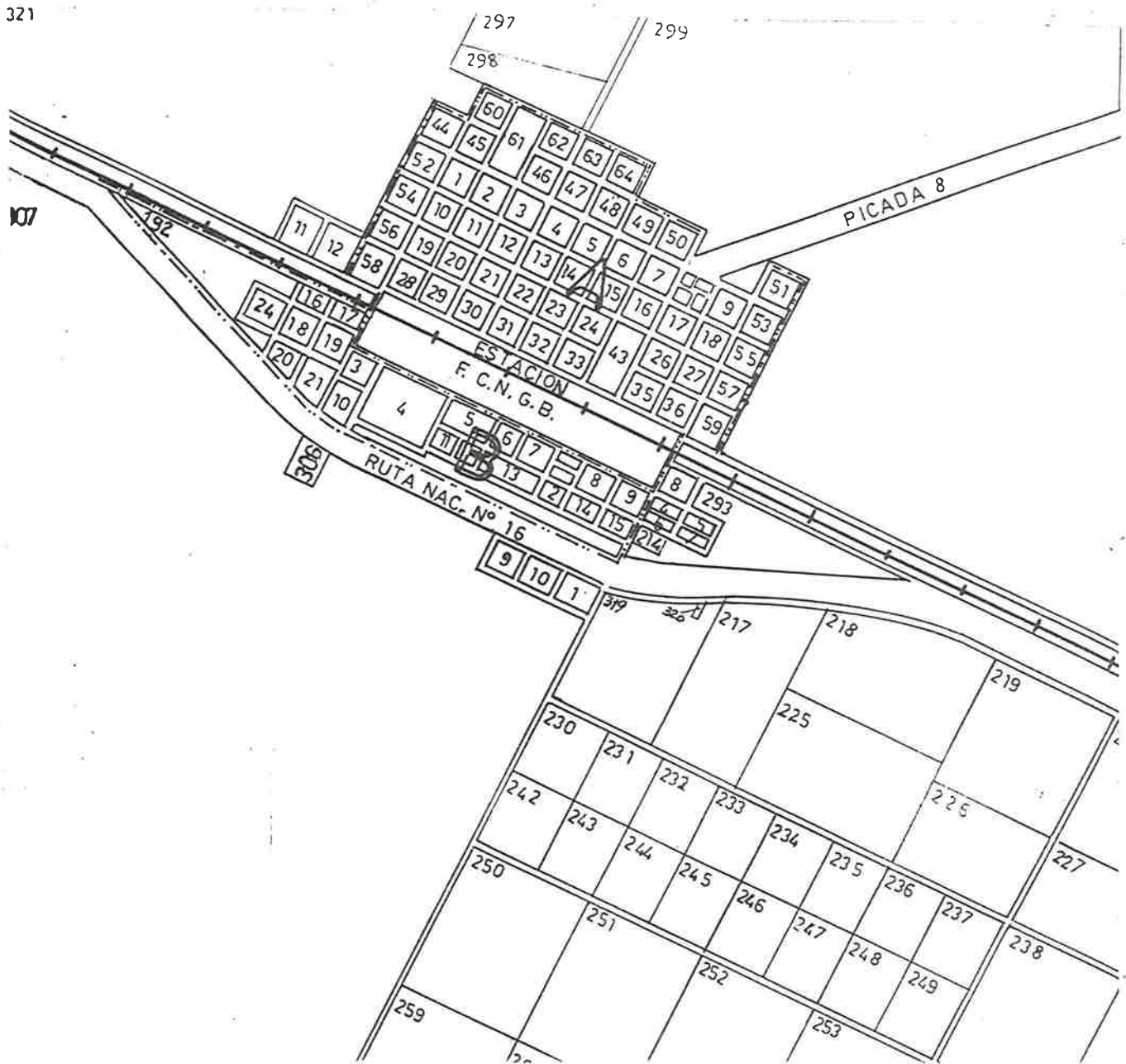
Anexo IV

Mapa político de la Provincia del Chaco. Puede observarse la ubicación de Taco Pozo como vértice de una cuña entre las provincias de Salta y Santiago del Estero.



Anexo V

Plano catastral oficial del ejido urbano de Taco Pozo. La escuela N° 348 se encuentra ocupando la manzana señalada con el número 14. La número 15 está ocupada por la plaza central



Producciones de las madres en el taller escolar.

Hoy en día	* Nuestra preocupación es q' la niña se adapte al nuevo cambio de edad.
Cual es su preocupación	* No falle la maestra que * Caba buena con la maestra de toda vez q' una maestra.
Mayor en cuanto a la Educación	Quipo 22 Perry Hana. Serrano. Rojas Jacila Peruya.

Está de acuerdo con las formas de enseñar y aprender ¿por qué?	* Estamos de acuerdo porque a esa edad necesitan mucho apoyo y estímulo para poder desarrollar al paso del tiempo lo que ellos van conociendo y aprendiendo. * Porque como padres queremos la mejor educación para nuestros hijos. * Ellos aprenden mejor a casa que en la escuela porque en casa aprenden a su ritmo cuando sea necesario o con ayuda de los padres para sus actividades y de ayuda a nuestros hijos con los Tareas y actividades diarias. Valentina Garcia Dora Iba Lidia Cristina Balle
--	---

Que le gustaria que su hijo/a aprenda.	* Compartir: compañeros.	
	* Comunicar se: Leer y escribir.	
	* Normas de conducta: respetar, respetarse.	
	* Nos comprometimos a colaborar con la institución: Ayudando siempre que la misma lo requiera.	
		Dora Guillena, Marta Ferrás Marta Paloma.

Faltas a Clase de la Señal	La señal puede faltar por razones familiares o enfermedades. (accidentes o falta.)	El grupo está compuesto: Alicia, Romé, Rosa, Antonia.
	No podemos que falta de razones...	
	Estamos dispuestos a colaborar siempre que podamos en todas...	

Fotocopia del acta de la *Jornada de Convivencia*.

JORNADA DE CONVIVENCIA

En Taco Pozo, departamento Almirante Brown, Provincia del Chaco, a los veintitres días del mes de Abril de mil novecientos noventa y ocho, siendo las ocho y treinta horas, en el local escolar se reúnen: Personal directivo, Maestros especiales, padres, alumnos y docentes del tercer ciclo, para desarrollar la Primera Jornada de Convivencia.

La Sra Rosa de Paz, directora, da la Bienvenida a los presentes, luego hace referencia al lema de esta Jornada "JUNTANDO ESFUERZOS PODREMOS CONSEGUIR MAS", a continuación pregunta ¿para qué sirve juntar esfuerzos?

Hay distintas opiniones al respecto:

- _ para trabajar mejor
- _ para comunicarnos,
- _ para compartir

Seguidamente la Sra comenta que es necesario que exista una buena comunicación entre todos para lograr un buen trabajo.

Para dinamisar este encuentro se invita a los presentes a entonar la canción "Solo le pido a Dios" acompañados por el maestro especial de Música y el Docente Carlos Bulacio.

Seguidamente la Sra de Paz da a conocer los temas que se debatirán: Respeto, Responsabilidad.

La docente Silvia Maidana comenta que se pretende intercambiar ideas para mejorar la educación,

Nora Salún, docente, interroga ¿qué es el respeto?.

Diversas son la respuestas :

- tener respeto a los mayores,
- es una norma de convivencia,
- solo existe en algunas personas.

Pregunta la Sra Salún ¿existe hoy?, para lo cual responden:

- antes existía más
- antes no había democracia, existía el autoritarismo.
- ya no existe el límite.
- hoy los padres somos más permisivos
- cada vez está peor, no escuchan a nadie, no respetan.

¿Cuáles serán las causas? infiere la Sra. de Maidana.

Hay un acuerdo generalizado:

-falta de comunicación con los padres, creén en el afán de brindar elementos materiales, descuidan la buena educación, se olvidan los valores éticos y morales para una buena convivencia.

- algunas veces se educa a los golpes sin resultados positivos.

A continuación se trabaja en grupo con la siguiente consigna: ¿qué proponemos para crear hábito de respeto?

Luego de debatir se arriba a la siguiente conclusión: Mediante el diálogo con sinceridad se logrará una convivencia capaz de resolver conflictos que favorecerá y estimulará el respeto, siempre debe existir el límite. Además se solicita nuevos encuentros de este tipo.

Los docentes Alberto Arfa y María del V. Campos consultan ¿qué es ser responsables?

Varias son las opiniones:

-realizar algunas tareas,

•compromiso

¿Será que estamos comprometidos a mejorar la educación? agregan los docentes.

Solo Con compromiso podemos cumplir y cambiar, opinan alumnos y padres.

A continuación se trabaja con las siguientes consignas:

Anotar de que manera el padre y la madre colaborarán con el aprendizaje de sus hijos?

Proponer otras formas donde se pueda inculcar al niño el sentido de responsabilidad.

De la puesta en común de los grupos se arriba a las siguientes conclusiones:

-asistiendo a reuniones, jornadas y toda vez que convoque la escuela,

-haciendo cumplir y ayudando en los trabajos del niño,

-guiando y orientando desde el hogar.

Proponen -los padres siempre deben ser modelo de responsabilidad,

-no permitir al niño faltar sin motivo valedero.

seguir y acompañar el aprendizaje de los niños.

El Sr Albarracín Victor, maestro especial de educación física habla sobre la responsabilidad en la áreas especiales, reiterando que todo trabajo necesita responsabilidad, con esto se logra mejores resultados.

Finaliza la jornada con la siguiente reflexión: LA EDUCACION ES UN COMPROMISO DE TODOS, PADRES, NIÑOS Y MAESTROS.

Se invita a compartir un almuerzo de camaradería.

Anexo VIII

Fotocopias de los registros de alumnos ingresantes a primer grado, correspondientes a dos periodos: 1973 y 1991.

DATOS PERSONALES DEL ALUMNO

D A

APELLIDO Y NOMBRES	
1	Ruiz, Miguel Angel
2	Mansilla, Lito Armando
3	Espinola, Antonio
4	Valdivia, Ramon Valentin
5	Frias, Maria Esther
6	Rojas, Dardo Daniel
7	Velizan, Norma Angelica
8	Gonzalez, Mario Angel
9	Rodolfo, Jorge Omar
10	Parada, Miriam Estela
11	Garcia, Andres
12	Orellana, Maria del Valle
13	Enrique, Norma Beatriz
14	Villalba, Luis Alberto
15	Luna, Leoncio Antonio
16	Santillan, Rodolfo Seferino
17	Herrera, Adolfo Dario
18	Villamayor, Miguel Angel
19	Quintero, Luciano Ramon
20	Sanchez, Valentina
21	Orellana, Maria Anibal
22	Orellana, Jose Antonio
23	Quintero, Ana Eva Luz
24	Acendo, Epifania
25	Serrano, Tito Ruben
26	Serrano, Santiago Albino
27	Orellana, Miguel Wilfredo
28	Eiguren, Julia
29	Salom, Daniel
30	Argañaraz, Felisa Angelica
31	Romero, Elena Evde
32	Lopez, Jenoveva del Carmen
33	Serrano, Claudio Aguedo
34	Campos, Miguel Angel
35	Roldan, Maria Esther
36	Diaz, Mario
37	Avila, Elena Alicia
38	Avila, Hilda
39	Araoz, Oliva Amada
40	Mansilla, Raul Alfonso
41	Silva, Jacinto Martires
42	Garcia, Ramon Esteban
43	Monreal, Rosa Marina
44	Alme, Marta Catalina
45	Rueda, Armando Ricardo
46	Silva, Hugo Jose
47	
48	46

DEL PADRE, TUTOR O ENCARGADO

APELLIDO Y NOMBRES	Nacionalidad	PROFESION
Mercado, Segunda C de	Argentino	Queaseres D
Mansilla, Lito	"	Criador
Espinola, Pedro	"	Empleado. I
Valdivia, Yolanda L de	"	Queaseres D
Cuellar, Epifanio	"	Criador
Rojas, Luis	"	Criador
Velizan, Transito	"	Empleado. F
Gonzalez, Patricio	"	Jornalero
Ibarra, Julia	"	Queaseres D
Parada, Ruben	"	Empleado. M
Garcia, Iluminio	"	Empleado. F
Orellana, Carlos	"	Jornalero
Saravia, Adelfina	"	Queaseres D
Villalba, Demelcio	"	Jornalero
Silva, Lorenza	"	Queaseres D
Santillan, Joaquin	"	Jornalero
Herrera, Eramio	"	Jornalero
Villamayor, Mateo	"	Empleado. I
Ruiz, Americo	"	Queaseres D
Sanchez, Vicente	"	Queaseres
Orellana, Pedro	"	Jornalero
Orellana, Pedro	"	Jornalero
Guzman, Sara	"	Queaseres
Guzman, Sara	"	Queaseres
Serrano, Pedro	"	Jornalero
Serrano, Pedro	"	Jornalero
Orellana, Maccial	"	Jornalero
Gonzalez, Benita	"	Queaseres D
Salom, Miguel	"	Jornalero
Cisnero, Juan	"	Jornalero
Mercado, Angelica	"	Queaseres
Gomez, Teresa	"	Queaseres
Serrano, Fidel	"	Jornalero
Mansilla, Marte	"	Queaseres
Roldan, Isabel	"	Queaseres
Moya, Maurica	"	Queaseres
Avila, Geronima	"	Queaseres
Avila, Geronima	"	Queaseres
Araoz, Cirila	"	Queaseres
Mansilla, Fidencia	"	Queaseres
Solaviera, Elvio	"	Jornalero
Mansilla, Fidencia	"	Queaseres
	"	Queaseres
Campos, Aido	"	Queaseres
	"	Queasere
	1973	

Sumas de asistencia por día:

Turnos { Mañana
Tarde

TOTALES:

PERSONALES DEL ALUMNO

DATOS

DEL PADRE TUTOR O ENCARGADO

A

APELLIDO Y NOMBRES

Acuña, María Desolación
 o, Gabriela Alejandra
 a, Carmen María
 ta, Zulma Griselda -
 Luisa María
 Soledad Belvina
 Lidia Mabel
 Telma Rocío
 al, Ramona Griselda
 Figueroa Juan Ramón
 Herrera Raúl Wilfredo
 Emiguel, Sergio Ramón
 Gomez, Victor Rodolfo
 Gimenez, Luis Edmundo
 Sayago Silvio Rene
 Silva Juan Augusto
 Montenegro Carlos Fabian
 Vega Luis Pablo Andres
 Mansilla Ramón Antonio
 Lorenza Elizabeth
 Mansilla Heider Eduardo
 is, Milagro Esther
 enez, María Laura
 Gomez Carlos
 tante, Sandra Mabel

APELLIDO Y NOMBRES	NACIONALIDAD	PROFESION
Alberacín, Ramón	Argentino	Docente
Lizendo Rene	Argentino	Empleado
Medina José	Argentino	Formalero
Mansilla Roberto	Argentino	Formalero
GOMEZ DOMINGO	Argentino	Formalero
Silva Florentino	Argentino	Formalero
Silva florentino Juan Augusto	Argentino	Formalero
Silva Florentino	Argentino	Formalero
Florentino Silva	Argentino	Formalero
Figueroa Walter	Argentino	Chofer
Herrera Raúl	Argentino	Pedero
Emiguel Ramón	Argentino	Docente
Gomez Domingo	Argentino	Formalero
Gimenez Laureano	Argentino	Empleado
Sayago Ernesto	Argentino	Empleado
Silva florentino J. A.	Argentino	Formalero
Montenegro Carlos Fabian	Argentino	Formalero
Rene Alfredo Vega	Argentino	Empleado
Feemim Mansilla	"	Formalero
Ramón Mencia	"	Chofer
Roberto Mansilla	"	Formalero
Pablo Hoyos	"	Formalero
Carlos Gimenez	"	Formalero
Ramón Antonio Gomez	"	Formalero
Escalante Gumersindo	"	"

1991